

Université de Montréal

**Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes
et des enseignants d'éducation physique et à la santé :
une étude de cas**

par

Georges Kpazaï

Département de kinésiologie

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'activité physique**

Mars 2005

© Georges Kpazaï, 2005



GV

201

U54

2005

V. 004

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Cette thèse intitulée :

Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé : une étude de cas

présentée par :

Georges Kpazaï

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Rose Marie Lèbe, présidente du jury

Marie-France Daniel, directrice de recherche

Colette Gervais, membre du jury

Pascale Porlier, examinatrice externe

Marcienne Lévesque, représentante de la Faculté des études supérieures

Thèse soutenue le 24 mai 2005

RÉSUMÉ

Cette recherche doctorale, qui porte sur les manifestations de la pensée critique dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, tente de comprendre et de décrire la pensée critique telle qu'elle se présente (et non telle qu'elle devrait se présenter) dans la pratique enseignante. Cette recherche se situe donc dans une perspective plus herméneutique qu'évaluative de la pensée critique. Ainsi, après avoir identifié les caractéristiques de la pensée critique dans les pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants, nous tentons de définir la pensée critique dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

La démarche méthodologique utilisée est celle d'une recherche qualitative axée sur l'analyse de cas multiples (ou multi site). Partant d'un postulat méthodologique selon lequel les enseignantes et les enseignants font preuve de pensée critique en enseignement (Argyris, 1995; Argyris et Schön, 1976; Schön, 1994, 1996), cette recherche s'est menée auprès de six enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé dont trois de niveau primaire et trois du niveau secondaire. L'investigation auprès de chacun d'eux a été considérée comme une étude de cas. Pour avoir accès à la pensée des enseignantes et des enseignants, nous avons procédé par la technique d'entrevue via le rappel stimulé. Pour accroître la validité interne des données, cinq stratégies furent utilisées : 1) Brefs entretiens pré classe, 2) observation non participative de trois enseignements par enseignant, 3) enregistrement vidéo de ces trois enseignements observés, 4) brefs entretiens post classe et 5) validation des transcriptions des entrevues par les enseignantes et les enseignants.

Le codage et l'analyse des données se sont faites à partir d'un cadre de référence constitué des caractéristiques de la pensée critique de Lipman (1991, 1995a) et des niveaux de réflexivité de Van Manen (1977).

Les résultats de l'analyse verticale de chaque cas (chaque enseignant et enseignante) mettent en relief l'existence des trois caractéristiques de la pensée critique et des trois

dimensions de la réflexivité chez ces professionnels. Les résultats de l'analyse horizontale ou transversale révèlent que la pensée critique s'exprime de neuf façons différentes dans l'agir des enseignantes et des enseignants. Elle se présente, toutefois chez ces professionnels de l'éducation, comme un processus cognitif de résolution de situations pédagogiques problématiques; lequel processus est plus orienté vers les dimensions techniques et pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage que vers la dimension critique de ces derniers.

Mots clés : Pensée critique, pratique réflexive, enseignement de l'éducation physique et à la santé, enseignantes et enseignants en exercice

ABSTRACT

This doctoral research, which relates to the manifestations of critical thinking in the context of physical education and health teaching, tries to understand and describe the critical thinking process as it is observed (and not such as it should be) in teaching practice. This research is thus from a hermeneutic point of view rather evaluative one. Thus, after identifying the characteristics of critical thinking in the teachers' educational practices, we try to define critical thinking in the context of physical education and health teaching.

The methodology used is that of a qualitative research centred on the analysis of multiple cases (or multiple sites). On the basis of a methodological postulate according to which teachers show critical thinking in teaching (Argyris, 1995; Argyris and Schön, 1976; Schön, 1994, 1996), this research was undertaken on six physical and health education teachers (three at the primary level and three at the secondary level). The investigation of each teacher has been considered as a case study. To determine the teachers' way of thinking, we proceeded by the technique of an interview via stimulated recall. To increase the internal validity of the data, five methods were used: Brief interview pre-and-post teaching sessions, non-participate observation of three teaching-learning sessions, video recording of these three lessons observed, teachers' feed-back on the transcripts of the interviews.

The coding and analysis of the transcripts were done starting from a reference framework made up of Lipman's critical thinking characteristics (Lipman, 1991, 1995b) and Van Manen levels of reflexivity (Van Manen, 1977).

The results of the vertical analysis of each case (each teacher) highlight the presence of the three Critical Thinking characteristics and the three dimensions of reflexivity in the practice of these teachers. The results of the horizontal analysis (or meta-analysis) show that Critical Thinking is expressed in various ways in the teaching practice. Critical Thinking was observed, in this context, as a cognitive process of problematic teaching-

situation resolution. The results also reveal that these teachers' thinking was more oriented toward the technical and practical dimensions of thinking than toward the critical dimension.

Key words: Critical Thinking, Reflective practice, Physical education and Health teaching, in service teachers.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	5
LISTE DES TABLEAUX.....	12
Liste des figures	13
REMERCIEMENTS	14
INTRODUCTION	15
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	19
1.1 Le contexte de l'étude.....	20
1.2 La multiplicité des conceptions de la pensée critique.....	22
1.2.1 Les conceptions philosophiques de la pensée critique	23
1.2.2 Les conceptions psychologiques de la pensée critique	26
1.2.3 Les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique	27
1.3 Le degré de présence de la pensée critique chez les éducateurs et éducatrices physiques.....	30
1.3.1 La réflexivité en enseignement.....	31
1.3.2 La réflexion et la pédagogie critique.....	33
1.4 But, objectifs et question de recherche	35
1.4.1 Le but de la recherche	35
1.4.2 Les objectifs spécifiques de la recherche	35

1.4.3 La question principale et les sous-questions de recherche	35
1.5 Utilité de la recherche	36
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL	37
2.1 Les caractéristiques de la pensée critique selon Matthew Lipman	39
2.1.1 La pensée critique est gouvernée par des critères	40
2.1.2 La pensée critique est sensible au contexte	41
2.1.3 La pensée critique est autocorrectrice	41
2.2 Les niveaux de réflexivité selon Van Manen	44
2.2.1 La réflexivité technique	45
2.2.2 La réflexivité herméneutique ou pratique	45
2.2.3 La réflexivité critique	46
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	49
3.1 La stratégie de recherche	50
3.1.1 Une recherche de type qualitatif	50
3.1.2 Une recherche de type herméneutique	51
3.1.3 Une recherche axée sur l'analyse de cas multiples	52
3.2 L'étude pilote	52
3.2.1 La démarche de recrutement des participantes et des participants pour l'étude proprement dite	55
3.3 L'étude proprement dite	56
3.3.1 Les participantes, les participants et les milieux de l'étude	56
3.3.2 L'instrument de collecte de données et les stratégies de contrôle	58
3.3.2.1 La rencontre pré-enseignement	58
3.3.2.2 L'observation non participante du chercheur	59
3.3.2.3 L'enregistrement des enseignements	59
3.3.2.4 La rencontre post-enseignement	60
3.3.2.5 Le rappel stimulé	60
3.3.2.6 L'entrevue semi-dirigée	61
3.3.2.7 Le feed-back des participantes et des participants	64
3.4 La stratégie d'analyse des données	65

3.4.1 La codification des données recueillies.....	65
3.4.2 La théorisation sur la pensée critique	66
CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES DONNÉES	68
4.1 Le cas de l'enseignant 1 (B1).....	69
4.1.1 La forme de la pensée critique de B1	69
4.1.2 Le fond de la pensée critique de B1	73
4.2 Le cas de l'enseignant 2 (B2).....	76
4.2.1 La forme de la pensée critique de B2	76
4.2.2 Le fond de la pensée de B2	80
4.3 Le cas de l'enseignant 3 (B3).....	84
4.3.1 La forme de la pensée critique de B3	84
4.3.2 Le fond de la pensée de B3	89
4.4 Le cas de l'enseignant 4 (A1)	94
4.4.1 La forme de la pensée critique de A1	94
4.4.2 Le fond de la pensée de A1	98
4.5 Le cas de l'enseignant 5 (A2)	100
4.5.1 La forme de la pensée critique de A2.....	100
4.5.2 Le fond de la pensée de A2	104
4.6 Le cas de l'enseignant 6 (A3)	108
4.6.1 La forme de la pensée critique de A3	108
4.6.2 Le fond de la pensée critique de A3	112
Synthèse des résultats	117
CHAPITRE V - INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	119
5.1 La forme de la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.....	120
5.1.1 Lecture des manifestations du caractère « autocorrection » de la pensée critique	121

5.1.2 Lecture des manifestations du caractère «sensibilité au contexte » de la pensée critique	122
5.1.3 Lecture des manifestations du caractère «basé sur des critères » de la pensée critique	124
5.2 L'objet de la réflexivité dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.....	126
5.2.1 La lecture de la dimension technique de la réflexivité des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé	127
5.2.2 La lecture de la dimension pratique de la réflexivité des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé	128
5.2.3 La lecture de la dimension critique de la réflexivité des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé	129
5.3 Un essai de théorisation sur la pensée critique dans la pratique chez les enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.....	132
5.3.1 Théorisation sur la pensée critique d'après sa forme	133
5.3.2 Théorisation sur la pensée critique d'après son contenu	135
CONCLUSION	138
BIBLIOGRAPHIE	146
ANNEXE 1 - Résumé du projet de recherche	161
ANNEXE 2 - Profil du participant ou de la participante	164
ANNEXE 3 - Caractéristiques de l'établissement scolaire.....	166
ANNEXE 4 - Formulaire de consentement libre et éclairé	168
ANNEXE 5 - Protocole de conduite des entrevues suivi par le chercheur.....	170

ANNEXE 6 - Exemple de codage	173
------------------------------------	-----

ANNEXE 7 - Transcription des entrevues semi-dirigées	178
--	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995a).....	42
Tableau II	Des indicateurs des caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995a)	43
Tableau III	Les dimensions de la réflexivité selon Van Manen (1977).....	47
Tableau IV	Indicateurs des niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) inspiré de Ruel (1994).....	47
Tableau V	Portrait des enseignantes et des enseignants participant à l'étude	57
Tableau VI	Guide d'entrevue.....	63
Tableau VII	Stratégies et instrument de collecte des données	64
Tableau VIII	La forme de la pensée de B1	69
Tableau IX	Le fond de la pensée de B1	73
Tableau X	La forme de la pensée de B2.....	77
Tableau XI	Le fond de la pensée de B2	80
Tableau XII	La forme de la pensée de B3	85
Tableau XIII	Le fond de la pensée de B3	89
Tableau XIV	La forme de la pensée de A1	95
Tableau XV	Le fond de la pensée de A1	98
Tableau XVI	La forme de la pensée de A2.....	101
Tableau XVII	Le fond de la pensée de A2.....	105
Tableau XVIII	La forme de la pensée de A3.....	108
Tableau XIX	Le fond de la pensée de A3	113
Tableau XX	Aperçu général de la forme de la pensée chez les enseignants.....	117
Tableau XXI	Aperçu général des niveaux de réflexivité chez les enseignants	118

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schéma du cadre conceptuel de l'étude	48
Figure 2	Schéma de la stratégie d'analyse, d'interprétation et de théorisation sur la pensée critique dans la pratique éducative des participantes et des participants à l'étude.....	67
Figure 3	La forme de la pensée de B1	70
Figure 4	Le fond de la pensée de B1	74
Figure 5	La forme de la pensée de B2.....	77
Figure 6	Le fond de la pensée de B2	81
Figure 7	La forme de la pensée de B3	85
Figure 8	Le fond de la pensée de B3	90
Figure 9	La forme de la pensée de A1	95
Figure 10	Le fond de la pensée de A1	98
Figure 11	La forme de la pensée de A2.....	101
Figure 12	Le fond de la pensée de A2.....	105
Figure 13	La forme de la pensée de A3.....	109
Figure 14	Le fond de la pensée de A3	113
Figure 15	Aperçu général de la forme de la pensée chez les enseignants.....	117
Figure 16	Aperçu général du fond de la pensée chez les enseignants.....	118

REMERCIEMENTS

Entreprendre des études doctorales, ce n'est jamais entreprendre une réalisation personnelle même si la thèse porte le seul nom du candidat. Pour arriver à « bon port », plusieurs personnes se sont investies. Je voudrais ici exprimer toute ma gratitude envers ces « co-réalisateurs ».

Tout d'abord, j'aimerais exprimer toute ma gratitude au docteur Marie-France Daniel, ma directrice de thèse, pour ses précieux conseils et son assistance remarquable depuis le tout début de ce projet. Ses qualités humaines, sa disponibilité, sa compétence en tant que chercheuse, son intérêt pour mon projet de recherche ont grandement contribué à faire de ces années une expérience riche et gratifiante.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports d'Abidjan (Côte-d'Ivoire) et la Conférence des ministres de la jeunesse et des sports des pays d'expression française pour m'avoir permis de vivre cette expérience formatrice.

Je désire sincèrement remercier, de façon toute particulière, tous les enseignants et toutes les enseignantes qui m'ont permis de rentrer dans leur « monde intérieur » et sans lesquels cette étude doctorale n'aurait jamais eu lieu.

Je veux remercier mon épouse Suzanne et mes enfants Myriam et Jonathan pour leur soutien et surtout pour leur patience.

Enfin, à André Goulohi et à son épouse, j'exprime toute ma reconnaissance pour tous les encouragements et les aides diverses à l'égard de toute la famille. Merci André et Colette!

INTRODUCTION

De nos jours, la communauté scientifique et les gouvernements de plusieurs pays développés s'entendent sur l'importance et la nécessité de la pensée critique dans l'éducation des élèves, des étudiantes et des étudiants (Carnegie Council on Adolescence Development, 1989; Corbo, 1994; Delors, 1996; Howe, 2004; Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a; 2003; Pithers, 2000; Tsui, 2002). Pour les chercheurs du domaine de la pensée critique, il y a d'une part, consensus sur la nature de la pensée critique, c'est-à-dire qu'elle présuppose des habiletés de pensée complexe. Cependant, ils affirment d'autre part que la notion de pensée critique demeure encore mal définie (Daniel, Splitter, Slade, Lafortune, Pallascio et Mongeau, 2004a; Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et De la Garza, 2004b; Howe, 2004; Lipman, 1995a; McBride, 1991; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004; Pithers, 2004). Dès lors, il devient difficile de la mesurer, de l'évaluer, voire même de l'enseigner, par exemple, en formation des maîtres. Or, si l'on désire que les enseignantes et les enseignants en exercice développent la pensée critique chez les jeunes générations (voir le programme de formation de l'école québécoise, 2001a, 2003), il est souhaitable qu'ils aient une conception claire de ses manifestations et qu'ils soient capables d'en évaluer les résultats et de cerner les conditions favorables à son épanouissement.

La présente étude doctorale, qui s'inscrit dans le domaine de la recherche sur la pensée des enseignantes et enseignants (*teacher thinking*), tente de comprendre et de décrire la pensée critique des professionnels de l'enseignement lorsque ceux-ci interagissent avec leurs élèves lors du processus enseignement-apprentissage. Notre attention s'est principalement dirigée vers l'identification des manifestations de la pensée critique en rapport avec le contenu et la forme qui lui sont reliés. C'est dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, que la présente recherche sur la pensée critique s'est effectuée.

Plusieurs chercheurs s'accordent à considérer que l'objectif essentiel de la recherche en éducation n'est plus l'étude des comportements mais des processus cognitifs (Durand, 1998, p. 20). Le paradigme de recherche sur la pensée des enseignantes et des enseignants a commencé à prendre un essor considérable depuis plusieurs années. Ce

courant de recherche pédagogique postule que les comportements des enseignantes et des enseignants en classe sont largement influencés par ce qu'ils pensent (Durand, 1998; Shavelson, 1973; Shavelson et Stern, 1981). En d'autres termes, le postulat stipule que tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente de l'enseignant ou de l'enseignante après qu'il ait opéré un traitement complexe de l'information disponible. Dans ce sens, Calderhead (1987), Lee et Solomon (1992) soulignent que les variables cognitives des enseignantes et des enseignants sont conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements car elles sont censées influencer ces derniers.

Inscrire la présente thèse doctorale dans le domaine de la recherche sur la pensée des enseignantes et des enseignants, c'est s'inscrire dans une perspective de compréhension de la justification de l'acte pédagogique de l'enseignant et de l'enseignante d'éducation physique et à la santé. L'identification des manifestations de la pensée critique de ces professionnels de l'enseignement lors du processus enseignement-apprentissage apparaît comme un indicateur incontournable pour la compréhension, non seulement de la pensée critique elle-même, mais aussi des actions pédagogiques de l'enseignant et de l'enseignante.

Cette thèse est constituée de cinq chapitres. La problématique, qui en est le premier, fait une revue de littérature sur la pensée critique et des problèmes dans ce champ de recherche. Ce chapitre se termine par la formulation de la question, des objectifs et de l'utilité de la présente recherche.

Le deuxième chapitre traite du cadre conceptuel à double volets : les éléments théoriques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995a) et les dimensions de la réflexivité mises de l'avant par Van Manen (1977).

Le chapitre trois expose les différentes étapes de la démarche méthodologique : les stratégies de sélection des participantes et participants à l'étude, de même que celles relatives à la cueillette et à l'analyse des données.

Le chapitre quatre est spécifiquement consacré à la présentation et à l'analyse des données relatives à la pensée critique telle qu'elle apparaît dans la pratique pédagogique de chaque enseignant et enseignante en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Pour chacun de ces enseignants, il est présenté, dans un premier temps, les données et l'analyse de celles-ci en regard à la forme de la pensée critique, et dans un deuxième temps, les données et leur analyse en regard au contenu de la pensée critique.

L'interprétation des résultats de la recherche, qui fait l'objet du cinquième chapitre, est faite dans une perspective de méta-analyse des données. Elle place en interaction les analyses explicatives des six cas à l'étude et débouche sur des éléments de définition de la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.

Enfin, la conclusion reprend les grandes lignes de la recherche, les principaux résultats qui y émanent et propose des pistes d'investigations scientifiques futures pour un approfondissement de la connaissance sur la pensée critique des enseignantes et des enseignants.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente, d'une façon générale, la problématique de la recherche. Nous tenterons ici d'identifier l'objet de recherche et les problèmes de recherche existants. Ce chapitre se termine par l'énonciation de la question, des objectifs et de l'utilité de la présente recherche.

1.1 LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

De nos jours, la thématique de la pensée critique gagne de plus de plus d'ampleur et de considération de la part des gouvernements, des chercheurs et des professionnels dans le milieu de l'éducation et de la formation (Boisvert, 1999; Guilbert, Boisvert et Ferguson, 1999; McBride, 1999; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004; Roy, 2005). Le développement et la formation de la pensée critique chez des élèves du primaire, du secondaire et de l'université sont devenus des objectifs éducationnels de premier ordre (Howe, 2004; Pithers, 2000; Tsui, 2002). L'atteinte de ces objectifs par ces derniers est considérée comme nécessaire pour les aider à faire des choix personnels et éclairés, lesquels choix les aideront non seulement à mieux faire face au monde présent mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future. Ainsi, cette forme de pensée est présentée, dans la littérature, comme un véritable outil pour s'adapter à un monde en perpétuel changement et pour être en mesure de gérer un volume d'information croissant (Boisvert, 1999; Lipman, 1995a; Nickerson, 1987; Pithers, 2000). Dans ce sens, la commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, prenant appui sur un récent rapport produit par l'UNESCO, souligne que le développement de la pensée critique des jeunes est devenu essentiel pour favoriser chez ceux-ci « une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements » (Delors, 1996). Pour la communauté scientifique de ce domaine, les individus n'ont en fait plus de choix que d'être des personnes autonomes, critiques et capables de s'adapter (Bergman-Drewe et Daniel, 1998; Daniel, 2001; Ennis, 1991; Guilbert, 1990). Paul (1993) souligne même que penser de façon critique est une question de vie ou de mort dans un monde en perpétuel changement.

Dans le contexte de la didactique et de la pédagogie, la recrudescence de l'intérêt de la recherche sur la pensée critique est, en bonne partie, imposée par la recherche de

nouveaux indices relatifs non seulement à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi et surtout à celle de l'éducation. Dans cette quête, la tendance actuelle tend à considérer comme indispensable l'implication du processus cognitif des bénéficiaires d'un programme d'enseignement-apprentissage (Durand, 1998; Howe, 2004). Ainsi, au lieu de s'appuyer sur des modèles de la cognition qui postulent que les connaissances sont transmissibles et font appel conséquemment à des compétences cognitives de niveau inférieur, les enseignantes et les enseignants du milieu primaire et secondaire sont de plus en plus invités à axer leur enseignement sur une éducation cognitive faisant appel aux habiletés de pensée de niveau supérieur des élèves (Loarer, 1998; Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004). C'est dans ce sens que le gouvernement du Québec, par exemple, exprime clairement sa volonté de développer la pensée critique des élèves dans les orientations du nouveau programme de formation de l'école québécoise et dans l'énoncé de la mission de l'école:

« Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. (...) L'école joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs. (...) L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société de savoir » en mouvance (...) une telle orientation invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans les apprentissages ultérieurs. Elle invite également à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée » (MEQ, 2001a, p. 3)

De plus, pour souscrire dans une approche pédagogique de développement cognitif des élèves, le Ministère de l'Éducation du Québec, énonce neuf compétences transversales parmi lesquelles quatre sont d'ordre intellectuel, donc des composantes d'une pensée réflexive: Exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, résoudre des problèmes et exploiter l'information de façon appropriée. Ces compétences qui visent une acquisition des capacités supérieures « *font appel à des attitudes telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort et le souci de la rigueur* » (MEQ, 2001a, p. 15). Le développement de la pensée critique devient donc,

pour le MEQ (2001a) un véritable enjeu non seulement de la réussite scolaire, mais surtout de la réussite éducative (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004).

Dans le contexte de l'éducation physique et à la santé, la quête du développement et de la formation de la pensée critique chez les élèves, les étudiantes et les étudiants-maîtres a amené les chercheurs à faire plusieurs investigations scientifiques. La plupart de celles-ci se sont focalisées soit sur la nécessité du développement et de la formation de la pensée critique dans cette discipline scolaire (Bergmann et Daniel, 1998; McBride, 1991), soit sur les stratégies pédagogiques et didactiques de développement de cette forme de pensée chez les élèves (Buschner, 1990; Cleland, 1994; Cleland et Gallahue, 1993; McBride, 1990, 1995, 1999) ou chez les étudiantes et les étudiants-maîtres (Daniel, 1998b, 2001; Daniel et Bergman-Drewe, 1998; Daniel et Kpazaï, 2001; McBride, Xiang et Wittenhug, 2002). Toutefois, s'il existe une recrudescence d'intérêt envers le développement et la formation de la pensée critique des élèves, des étudiantes et des étudiants, l'état actuel de la recherche sur la pensée critique nous amène toutefois à constater l'existence d'un fossé entre l'intention éducative des concepteurs de programmes de formation scolaire et la réalisation de cette dernière par les enseignantes et les enseignants dans les milieux scolaires. En effet, deux situations problématiques en lien avec la thématique de la pensée critique représentent, selon plusieurs chercheurs tels que Guilbert (1990) et Tsui (2002), des lacunes à combler. Ce sont : 1) la multiplicité des conceptions de la pensée critique dont un petit nombre est opérationnalisable et 2) l'absence ou peu de réponses, provenant de recherches empiriques, à l'égard du degré de présence de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants lors du processus enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire.

1.2 LA MULTIPLICITÉ DES CONCEPTIONS DE LA PENSÉE CRITIQUE

Si l'école est interpellée avec insistance et vigueur à développer la pensée critique des élèves, des étudiantes et des étudiants-maîtres, alors elle doit avoir une conception claire, unanime et facilement opérationnalisable de la pensée critique. Or comme il a été mentionné précédemment, s'il existe une unanimité sur l'importance de cette forme de pensée dans et pour l'éducation et la formation de l'élève, il n'y a cependant pas de

consensus sur ses composantes. Ainsi, chaque domaine de connaissance entreprend des investigations pour mieux la comprendre, la définir et la développer chez les élèves. La littérature spécialisée dans le domaine de la pensée critique est alors bondée de conceptions tantôt divergentes, tantôt convergentes les unes des autres selon la perspective et le champ de recherche des auteurs (voir, entre autres, Daniel, sous presse; Daniel et al., 2004a). Déjà en 1990, Guilbert faisait remarquer qu'il était possible d'énumérer plus d'une trentaine de définitions de la pensée critique. Ces multiples définitions et conceptions de la pensée critique peuvent être, à l'état actuel de la recherche sur cette thématique, classées en trois grandes catégories, et ce, en fonction des domaines de connaissances : 1) les conceptions philosophiques, 2) les conceptions psychologiques et 3) les conceptions psychopédagogiques.

1.2.1 Les conceptions philosophiques de la pensée critique

Les philosophes ont été les premiers à s'intéresser à la pensée critique. Ils sont donc à l'origine de plusieurs conceptions et définitions de ce concept. De façon générale, les principales conceptions des philosophes sont représentées par celles des philosophes que Johnson (1992) qualifie des cinq grands philosophes dans le domaine de la pensée critique. Ce sont Ennis (1962, 1989, 1993), Lipman (1988, 1991, 1995a), McPeck (1981, 1991), Paul (1990, 1992, 1993) et Siegel (1988). Les conceptions de ces chercheurs présentent la pensée critique comme une forme d'intelligence, ou comme une logique argumentative formelle ou informelle, ou encore comme une capacité intellectuelle déployée par tout individu qui a le souci de vérifier minutieusement les points forts et faibles d'un discours argumentatif ou les résultats d'une activité pensante (Guilbert, 1990). Ils associent les habiletés de la pensée critique aux habiletés d'analyse des arguments ou de raisonnement logique et s'intéressent au produit final de la pensée critique.

John Dewey, sur lequel certains des travaux sur la pensée critique des philosophes prennent appui, utilisait au début du vingtième siècle, dans *How we think* (1933; réédition), l'expression de *pensée réflexive* en opposition à une forme de pensée mécanique et spontanée. Pour Dewey, la pensée spontanée apparaît quand un individu

accepte d'établir une opinion sans essayer d'en établir la base et sans essayer de chercher les raisons qui l'appuient. *À contrario*, la pensée réflexive ou critique, toujours selon Dewey (1933), est considérée comme le résultat d'un examen minutieux, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances; examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent.

Robert Ennis (1962, 1989, 1993), un des précurseurs dont les travaux sur la pensée critique sont incontournables, associe la pensée critique au raisonnement logique. Après avoir établi une liste de douze aspects sous lesquels il est possible de regarder la pensée critique, aspects qui incluent, entre autres, la capacité d'analyse, d'argumentation, de reconnaissance des ambiguïtés, d'identification des contradictions et qui sont par ailleurs considérées comme des fondements (*pure skills*), cet auteur présente la pensée critique comme la façon correcte de juger des propositions ou des assertions. Ainsi, la pensée critique est cette forme de pensée qui fait qu'une personne croit (ou ne croit pas) à une certaine chose, non à cause d'elle-même, mais parce qu'une autre chose en témoigne, en est l'évidence ou la preuve, et est la base de la croyance. De plus, penser de façon critique, pour Ennis, c'est faire appel à des habiletés de pensée supérieures telles que : comparer, classer, prioriser, tirer des conclusions, déterminer des relations de causalité, évaluer. Enfin, si la première conception de la pensée critique selon Ennis (1962) ne comportait que les habiletés cognitives ou les habiletés de pensée, l'auteur en 1993 incorporait les attitudes ou les dispositions dans sa conception de la pensée critique.

Si la conception de la pensée critique selon Ennis peut être considérée comme une forme de logique formelle, McPeck (1981, 1991), un des grands philosophes, se détache de cette perspective pour considérer la pensée critique comme une forme de logique informelle. C'est ainsi que pour lui, la pensée critique peut se définir comme « l'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec scepticisme réflexif » (McPeck, 1981, p. 81). Le scepticisme réflexif, pour McPeck (1981), vise à établir les véritables raisons de diverses croyances, lesquelles raisons, considérées adéquates, sont dépendantes des normes épistémologiques relatives à une science et propres au domaine de cette science en question. Ainsi, pour McPeck (1981), la pensée critique ne saurait être identique d'un

domaine à un autre et ne constituerait pas un ensemble unique d'habiletés générales transférables. La pensée critique s'exercera mieux chez une personne en autant que cette dernière détienne des connaissances approfondies dans le domaine sur lequel elle réfléchit.

Pour Siegel (1988), le penseur critique est un individu qui peut agir, évaluer des affirmations et poser des jugements sur la base de raisons, et qui comprend et se conforme aux principes guidant l'évaluation de la force de ces raisons. Ainsi, la pensée critique est présentée, par cet auteur, comme une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raisons en fonction de principes qui sont appliqués avec cohérence. Selon Boisvert (1999), la conception « siegelienne » de la pensée critique souligne la nécessité de la présence de deux éléments interreliés chez l'individu penseur critique : 1) une rationalité consciente et 2) un esprit ou une attitude critique. En effet, pour Siegel (1988), l'exercice d'une pensée critique exige d'un individu non seulement la maîtrise et la capacité d'évaluer adéquatement les raisons de son jugement ou de ses actions, mais il est aussi indispensable qu'il manifeste préalablement un certain nombre d'attitudes, d'habitudes de pensée et de traits de caractère le prédisposant.

Paul (1992) souligne que la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée. L'auteur propose, en fait, deux sens au concept de pensée critique : 1) Un sens faible (*weak*), dans lequel plusieurs habiletés sont mises en contribution pour détecter les erreurs de raisonnement dans une perspective égocentrique, car ne servant que les intérêts d'un individu ou d'un groupe particulier et 2) un sens fort (*strong*), dans lequel un problème est examiné objectivement sous des angles variés en tenant compte à la fois de tous les objets en cause et des intérêts d'une diversité de personnes dans une perspective sociocentrique, et où, de plus, sont intégrés aux habiletés de pensée critique, les valeurs de vérité, de rationalité, d'autonomie et de connaissance personnelle.

Enfin, pour Lipman (1988, 1991, 1995a), la pensée critique est cette forme de pensée qui aide un individu à poser un bon jugement, car elle est gouvernée par des critères,

autocorrectrice et sensible à un contexte¹. La pensée critique se présente, selon Lipman, comme un outil permettant à un individu de faire des choix appropriés et contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie.

Somme toute, dans la vision des philosophes de l'éducation, la pensée critique est perçue comme un processus d'investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème. Le produit de la pensée peut être une conclusion ou une hypothèse et sa justification. Pour les philosophes, l'exercice de la pensée critique repose sur deux principaux éléments, à savoir : les habiletés cognitives et les attitudes reliées à la pensée critique. La conception philosophique de la pensée critique incorpore des aspects affectifs, cognitifs et sociaux de la pensée (Daniel et al., 2004a).

1.2.2 Les conceptions psychologiques de la pensée critique

La deuxième grande catégorie de conceptions de la pensée critique est celle des psychologues. Si les conceptions philosophiques soulignent l'existence d'une dimension cognitive et d'une dimension affective à la pensée critique, la plupart des conceptions psychologiques font abstraction de la dimension affective. Les psychologues, tels que Beyer (1987), Brookfield (1987) et Sternberg (1985), mettent surtout l'accent sur les opérations cognitives employées lorsqu'une personne est face à de nouveaux problèmes, nouvelles tâches et nouvelles situations. De manière brève, les psychologues de la cognition s'intéressent aux composantes, aux éléments engagés dans le processus de la pensée critique. Pour eux, ce qui semble important dans la recherche sur la pensée critique, c'est l'identification des opérations cognitives employées par un individu lorsqu'il est face à une situation problématique. La pensée critique est alors présentée comme un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent d'explorer des situations afin de résoudre des problèmes et arriver à une conclusion satisfaisante.

Beyer (1987, 1988) conçoit que la pensée critique n'équivaut pas à une des opérations de pensée telle que la prise de décision ou une des habiletés cognitives tirées de la

¹ Nous préciserons davantage, dans le cadre conceptuel (chapitre 2 de la thèse), les caractéristiques « lipmaniennes » de la pensée critique.

taxonomie de Bloom (1956). Mais, il considère plutôt qu'elle est un ensemble d'opérations mentales. La pensée critique, pour cet auteur, est exercée par un individu lorsque celui-ci veut déterminer la pertinence ou la validité d'une information. La pensée critique, chez Beyer (1987, 1988), est essentiellement évaluative.

Pour Brookfield (1987), le processus définissant la pensée critique est un processus actif comprenant, en alternance, des phases d'analyse et des phases d'action. Pour être mis en branle, l'individu penseur critique doit être face à un événement perturbateur qui provoque une dissonance cognitive chez l'individu. Pour cet auteur, cinq phases déterminent le processus de pensée critique : 1) dissonance cognitive ressentie, 2) recherche d'information, 3) mise en relation des nouveaux éléments et de la dissonance, 4) formulation et évaluation d'une nouvelle théorie personnelle et 5) résolution de la dissonance.

Sternberg (1985, 1987) identifient, quant à lui, quatre exigences à combler par un individu qui veut penser de façon critique : 1) Posséder des stratégies c'est-à-dire une combinaison de processus de pensée afin de résoudre des problèmes, 2) avoir des représentations mentales d'informations présentant divers points de vue, 3) posséder des connaissances de base et 4) être habité d'une certaine motivation pour l'emploi des habiletés de pensée non seulement dans des activités académiques mais aussi dans la vie de tous les jours.

1.2.3 Les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique

Les psychopédagogues n'ont pas une conception unique de la pensée critique dans le domaine de l'éducation. Tantôt ils s'appuient sur les travaux des philosophes, tantôt sur ceux des psychologues. Toutefois, la pensée critique se présente comme processus cognitif faisant appel à des habiletés intellectuelles de niveau supérieur. Pour Howe (2004), même s'il s'avère difficile de souligner une unicité de conception de la pensée critique chez les chercheurs du champ de la psychopédagogie, la pensée critique se conçoit toutefois dans une perspective englobante incluant les dimensions cognitive, morale, sociale ou affective de l'être humain. Ainsi, de façon générale, ces chercheurs font appel aux travaux de Piaget, Kohlberg, Selmen, Bloom, Vygotsky et Guilford pour

définir et/ou développer la pensée critique. Rappelons que chacun des auteurs, sur lesquels se basent les recherches sur la pensée critique en éducation, a proposé un modèle de développement décrivant l'apprentissage. Toutes les théories de développement cognitif sont basées sur les trois prémisses selon lesquelles : 1) le développement cognitif se fait selon différentes vitesses chez les individus, 2) qu'il se fait d'une façon passablement ordonnée et 3) qu'il prend place graduellement. La pensée critique émergerait, dans cette perspective, à la fin du développement cognitif où elle serait caractérisée par une pensée plus autonome, plus responsable qui fait appel à des habiletés cognitives, sociales et morales de haut niveau.

Comme l'ont observé Goupil et Lusignan (1993), les psychopédagogues font généralement allusion aux travaux de Piaget concernant le développement de l'intelligence. Pour Piaget (1977), l'intelligence est un terme générique désignant les formes supérieures d'organisation ou d'équilibre des structurations cognitives. C'est une adaptation mentale, un instrument indispensable aux échanges entre l'individu et son environnement. Le développement de l'intelligence, dans la vision piagetienne, s'effectue graduellement à partir de la naissance suivant des stades. Selon Inhelder et Piaget (1958), quatre grandes périodes caractérisent ce développement : 1) la période sensorimotrice, 2) la période préopératoire, 3) la période opératoire concrète et 4) la période opératoire formelle. La quatrième période de développement qui est caractérisée par une pensée abstraite, propositionnelle et hypothético-déductive² équivaldrait à la pensée critique.

Les étapes de développement du jugement moral mises de l'avant par Kohlberg et celles de la perspective sociale de Selmen sont toutes les deux parallèles aux stades de développement cognitif de Piaget. La théorie de développement moral de Kohlberg (1964, 1978) souligne que le raisonnement moral peut se classer en trois niveaux de développement. Ce sont : 1) le niveau prémoral, au cours duquel le jugement de l'enfant s'appuie sur une conception de l'autorité à la fois proche de lui et supérieure à lui. Ce

² Ce développement intellectuel mis de l'avant par Inhelder et Piaget ne fait pas consensus dans la littérature scientifique appropriée. Par exemple, Kuhn (1979), Kuhn, Amsel et O'Loughlin (1988) s'y opposent. Pour ces chercheurs même si Piaget avancent que la plupart des enfants de 11-12 ans atteignent le stade opératoire formel, dans la pratique un bon nombre d'individus ne l'atteignent pas. Ce qui signifierait que la pensée critique pourrait être non atteignable par certains individus, car incapables de faire appel à des habiletés de niveau supérieur.

niveau est caractérisé par une pensée dominée par l'obéissance et la peur de la punition. 2) Le deuxième niveau est celui de la morale conventionnelle où le sens moral se trouve gouverné par la conscience et le désir d'adhérer, par devoir et sans remise en cause, au système dominant. 3) Le troisième niveau qui est celui des principes moraux est caractérisé par la prise de décisions morales se basant sur ce qui représente, pour l'individu, le plus grand bien pour le grand nombre de personnes et ce, de façon personnelle, autonome et responsable. Ce dernier niveau de raisonnement moral est celui qui fait appel à une pensée de forme critique et sociocentrique.

Lorsque les travaux en lien avec la pensée critique des psychopédagogues s'appuient sur les recherches de Bloom (1956), la pensée critique se manifeste en trois habiletés de pensée correspondant aux trois derniers niveaux de la taxonomie des objectifs selon Bloom (1956), à savoir : analyser, synthétiser et évaluer. Notons ici que dans la perspective de Bloom, les trois derniers niveaux d'objectifs qui font appel aux habiletés de pensée complexe ne sont atteignables que si l'individu a satisfait aux exigences des trois premiers objectifs qui, eux, font appel aux habiletés de pensée inférieure. Ce qui signifie que la pensée critique ne peut apparaître que si l'individu démontre manifestement des apprentissages en lien avec les trois premiers objectifs, c'est-à-dire acquérir des connaissances, les comprendre et les appliquer.

Alors que Piaget conçoit le développement de l'intelligence chez l'enfant comme un processus scientifique et personnel d'adaptation à un univers social et physique, pour Vygotski (1978) le développement de la pensée est un mouvement qui va du social à l'individuel. La culture et l'environnement y jouent un rôle capital. Ainsi, selon Vygotski, les enfants peuvent atteindre le plein potentiel de leur intelligence par le biais d'une coopération sociale (interactions avec ses parents, ses enseignants, ses pairs, etc.). Ce qui fait dire à Develay (1995) que chez Vygotski le développement des fonctions psychiques supérieures se conçoit comme un processus dynamique allant d'une activité interpsychique vers l'intrapsychique. La pensée critique peut apparaître chez l'enfant pourvu qu'il ait un support approprié de son environnement culturel et social.

En résumé, nous constatons que les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique sont diverses et multidimensionnelles. Elles se dirigent à la fois vers des considérations cognitives, morales et sociales, et semblent présenter la pensée critique comme un dispositif intellectuel personnel et/ou collectif permettant une distanciation à l'égard d'une situation, d'un problème en vue de l'élaboration d'une réponse (verbale, éthique, sociale, motrice) appropriée. Toutefois, comme l'avaient fait remarquer Ferguson (1996) et Guilbert (1990), le manque de vision homogène de la pensée critique n'est pas favorable à son opérationnalisation dans le domaine de l'éducation.

1.3 LE DEGRÉ DE PRÉSENCE DE LA PENSÉE CRITIQUE CHEZ LES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES PHYSIQUES

Le second aspect de la situation problématique sur le développement et la formation de la pensée critique des élèves est celui du manque de réponse plausible, dans la littérature, sur le degré de présence de la pensée critique en enseignement chez les éducateurs et éducatrices physiques scolaires. En effet, si l'école est interpellée avec insistance et vigueur à développer la pensée critique des élèves, des étudiantes et étudiants-maîtres, elle a comme principal médiateur entre elle et les élèves, les enseignantes et les enseignants. Et l'atteinte de l'objectif éducationnel de la formation et du développement de la pensée critique des élèves dépendrait en grande partie de ces derniers. Or, si la littérature scientifique dans ce domaine contient des données manifestes pour répondre à la question « *comment enseigner pour développer la pensée critique des élèves et étudiants* », il y a cependant peu de réponses issues de recherches empiriques à l'égard de la question « *est-ce que les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et à la santé font preuve de pensée critique en enseignement ?* ». Et pourtant tous les chercheurs dans le domaine s'accordent pour dire que les enseignantes et les enseignants ont un rôle important à jouer dans le développement et la formation de la pensée critique des élèves (Daniel, 1998b; Ennis, 1991, Knight, 1992). Par exemple, dans le domaine de l'apprentissage en éducation physique et à la santé, McBride (1990, 1999) mentionne que la qualité de l'apprentissage des élèves dépend résolument des éducateurs et éducatrices physiques qui ont la responsabilité d'encourager le développement des habiletés de pensée supérieure des élèves par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes pédagogiques

appropriées. Gaskins (1994), quant à lui, fait remarquer que pour réussir à améliorer les habiletés de pensée supérieure des élèves, les enseignantes et les enseignants doivent eux-mêmes comprendre la cognition, prendre conscience de la variété des stratégies cognitives et être capables d'analyser les composantes de ces stratégies en vue de leur enseignement. Pour Knight (1992), les enseignantes et les enseignants doivent rencontrer les exigences des trois impératifs suivants s'ils désirent enseigner adéquatement la pensée critique: 1) maîtriser la discipline, 2) être soi-même dotés de plusieurs capacités et attitudes de la pensée critique et 3) savoir comment enseigner à penser. Newman (1990) conclut que l'enseignante ou l'enseignant doit être lui-même un « bon penseur critique » pour espérer développer la pensée critique des élèves. Dans ce sens, Daniel (1998b) fait la réflexion suivante à l'égard des enseignantes et des enseignants³:

« Dans le but d'aider les enfants à bien penser, à devenir autonomes, critiques et ouverts, demandez-vous « est-ce que je suis moi-même une personne qui se questionne constamment, qui cherche toujours des réponses de plus en plus plausibles, qui est intéressée à dialoguer et à découvrir ? » (Daniel, 1998b, p. 99)

Est-ce que les enseignantes et les enseignants pensent de façon critique ? La recherche en éducation et, spécifiquement en éducation physique et à la santé, souligne que la réponse à cette question dépend du paradigme éducatif de pensée dans lequel s'inscrit l'enseignante ou l'enseignant. La littérature scientifique présente plusieurs paradigmes qui peuvent être mis sur un continuum allant d'une moindre implication de la réflexion (tendance behavioriste) à une plus grande sollicitation de la réflexion (tendance cognitiviste (Bertsch, 1987; Durand, 1996).

1.3.1 La réflexivité en enseignement

Pour les enseignantes et les enseignants qui s'inscrivent dans le paradigme éducatif behavioriste, l'enseignement est considéré plus ou moins comme une technique. L'enseignant ou l'enseignante veut tendre vers une efficacité de reproduction des habiletés apprises soit en formation initiale, soit au cours des années de son enseignement

3 Dans un chapitre intitulé « *Preparing teachers to teach for thinking* », Lipman écrit que les professeurs doivent être eux-mêmes disposés à analyser leurs idées, à s'engager dans une recherche dialogique et à respecter la dimension humaine chez les autres » (Daniel, 1998b p. 92).

(avec l'expérience). Dans cette perspective éducative, le contexte d'enseignement-apprentissage est supposé être identique à tous les milieux scolaires et, à la limite, l'enseignant ou l'enseignante n'a plus besoin de réfléchir de façon critique pour poser un acte pédagogique pertinent. Pour Mayer (1993), cela peut être qualifié plus de reproduction de la pensée ou de la conduite apprise que d'un raisonnement ou d'un comportement productif. Cette vision considère l'enseignant ou l'enseignante comme un technicien ou une technicienne de l'enseignement⁴. Et pourtant, déjà en 1970, Taylor faisait remarquer que même les enseignantes et les enseignants technicistes faisaient des choix lors de la planification des enseignements. Il précise même que pendant la phase d'interaction, les enseignantes et les enseignants pensent, choisissent, s'adaptent ou modifient leurs comportements. Même si l'objet de cette réflexion ne se limitait qu'au contexte d'enseignement-apprentissage et à ses buts poursuivis, Taylor fait penser à l'existence d'un processus cognitif sous-jacent aux comportements et actes des enseignantes et des enseignants. Shavelson (1973) affirme, dans cette ligne de pensée, que tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision, soit consciente ou inconsciente de l'enseignant ou de l'enseignante après qu'il ou qu'elle ait opéré un traitement complet de l'information disponible.

Pour les enseignantes et les enseignants qui souscrivent dans le paradigme éducatif cognitiviste, l'implication du processus cognitif en enseignement est essentielle à l'efficacité de l'acte pédagogique et au développement professionnel. Ainsi, la centration se dirige vers la cognition des enseignantes et des enseignants. Sebren (1995) justifie en ces termes cette nouvelle tendance:

« Si les changements de qualité qui interviennent lorsque les enseignantes et les enseignants acquièrent leur expertise sont caractérisés par des changements dans la nature des relations de leurs structures cognitives, et si ces relations sont considérées comme le point culminant de la réflexion, alors la réflexion doit jouer un rôle fondamental dans le développement des enseignantes et des enseignants ». (p. 264)

4 Nous faisons allusions aux propos de Paquay (1994) qui dégage, à la suite de Altet (1991) qu'il existe quatre types d'enseignantes et d'enseignants. Ce sont l'enseignant magister ou mage, l'enseignant technicien, l'enseignant ingénieur ou technologue et l'enseignant professionnel. Pour cet auteur, l'enseignant technicien ou l'enseignante technicienne, qui est formé au métier par un apprentissage imitatif de la pratique d'un formateur chevronné, considère que l'enseignement n'est qu'un ensemble de trucs, de savoir-faire, de compétences techniques à reproduire.

En effet, ce rôle fondamental de la réflexivité chez les enseignantes et les enseignants est partagé par Smyth (1984) lorsqu'il précise qu'un tel processus permet à l'enseignant et à l'enseignante d'évaluer les anachronismes qui ont pu s'installer au fil des ans en regard de sa pratique pédagogique

« Quand les enseignantes et les enseignants adoptent, eux-mêmes, une attitude réflexive envers leur enseignement, ils s'engagent dans un processus de problématisation ou de questionnement des aspects de l'enseignement pris généralement comme acquis ». (p. 60)

Dans cette nouvelle vision, l'enseignante et l'enseignant ne peuvent jamais être des techniciens car l'enseignement n'est plus désormais considéré comme une « affaire technique ». Henderson (1989), à cet effet, affirme que le caractère « technique » de l'enseignement n'est pas valable, encore moins dans des sociétés post modernes, pluriethniques et démocratiques comme celles de l'Amérique du Nord.

Somme toute, il est plausible de dire que la réflexion de l'enseignante et de l'enseignant en situation d'enseignement occupe ainsi une place de choix à cause des décisions complexes qu'il doit prendre chaque jour (Caldherhead, 1987; McNamara, 1990; Shulman, 1987) dans le contexte enseignement-apprentissage. La réflexion en enseignement, d'après les travaux de recherche se focalisant sur la pensée, est de niveau et de nature différents.

1.3.2 La réflexion et la pédagogie critique

Pour certains chercheurs en éducation et en éducation physique, tenants de la pédagogie critique, les actes réflexifs posés en enseignement sont dans la majorité des cas des réflexions dirigées soit vers des sentiments personnels (dimension affective), soit exclusivement vers la dimension technique de l'enseignement. La réflexion dirigée vers les dimensions sociale, éthique et politique de l'enseignement et de la profession enseignante sont occultées (Bain, 1990; Daniel, 1998a; Fernandez-Balboa, 1995; Giroux, 1990; Tinning, 1991, 1995). Ce qui leur fait dire que les habiletés de pensée déployées par les enseignantes et les enseignants sont, pour la plupart, des habiletés de base ou de niveau inférieur, telles que : mémoriser, deviner, classer, répéter, etc. La vision de l'enseignement est ici techniciste.

La pédagogie critique est un courant de pensée pédagogique qui s'oppose à la vision techniciste de l'enseignement ou à la pédagogie de la performance largement présente en éducation physique et à la santé (Tinning, 1991, 1995). Pour Fernandez-Balboa (1995), la pédagogie critique permet aux enseignantes et aux enseignants d'aller au-delà des barrières idéologiques actuelles, de découvrir de nouvelles réalités et connaissances et de chercher des solutions aux nombreux problèmes d'iniquité humaine. À cette fin, le courant de la pédagogie critique aide ceux-ci à reconsidérer la nature et les effets des activités qu'ils enseignent, à examiner le contenu de leurs discours, en somme à remettre en question la crédibilité et la légitimité de leurs croyances. La pédagogie critique apparaît ainsi comme une nouvelle conscience qui permet de jeter un regard neuf sur les pratiques professionnelles existantes afin de découvrir les anachronismes qui ont pu s'y installer au fil des années. Pour Sané (1998), c'est justement là la force de la pédagogie critique. Elle favorise une attitude de questionnement sur l'enseignement, l'apprentissage, le savoir, le programme et sur le rôle de l'école dans la société, toutes choses qui devraient aider à la réalisation des transformations souhaitées tant au plan individuel que social. En fait, la réflexion qui a cours à l'intérieur d'une pédagogie critique est une réflexion qui a pour objet la re-construction sociale et vise la création d'un monde plus juste et plus humain par l'école. Pour Tsangaridou et Siedentop (1995), la pédagogie critique repose sur trois caractéristiques : 1) une réflexion sur les conditions sociales dans lesquelles les pratiques éducatives ont lieu, 2) une réflexion dans une perspective démocratique et émancipatrice dans le sens où elle est centrée sur les inégalités qui prennent place dans l'enseignement et dans l'école et 3) une réflexion qui tente à développer une conscience sociale par le biais de la mise en place d'une « communauté d'apprentissage ».

En somme, la pédagogie critique exige de l'enseignant et de l'enseignante une bonne capacité de réflexion approfondie aboutissant à l'action. Car s'inscrire dans ce courant de pensée, c'est vouloir aller au-delà de l'habileté à penser, à se rappeler, à justifier ce que l'on dit et fait. Bien que ces habiletés soient des caractéristiques du processus réflexif, elles ne représentent pas entièrement « la réflexion critique ». La pédagogie critique est essentiellement liée à la notion de projet par lequel tout enseignant ou toute enseignante veut transformer le présent et inventer l'avenir pour le plus grand bien de son milieu

(Kpazai, 1995). La réflexion qui prend cours dans la pédagogie critique est une réflexion fondamentalement qui s'intéresse non au *comment* des pratiques éducatives en enseignement, mais elle est davantage centrée sur *le pourquoi* de ces pratiques. C'est une réflexion analytique et justificative et non une réflexion explicative et descriptive (Daniel, 1998a).

1.4 BUT, OBJECTIFS ET QUESTION DE RECHERCHE

1.4.1 Le but de la recherche

La présente recherche se veut être une investigation sur les manifestations de la pensée critique des enseignantes et des enseignants en éducation physique et à la santé lors de la phase d'interaction du processus enseignement-apprentissage. Son but est de comprendre et de décrire globalement comment la pensée critique se manifeste dans la pratique des enseignantes et des enseignants de cette discipline scolaire.

1.4.2 Les objectifs spécifiques de la recherche

Les objectifs spécifiques de la présente recherche découlent du but de cette dernière que nous avons mentionné à la rubrique 1.4.1. La présente recherche tentera, plus précisément :

- 1) d'identifier, de décrire et d'expliquer la forme de la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé,
- 2) d'identifier, de décrire et d'expliquer le contenu de la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé,
- 3) d'esquisser des éléments de théorisation de la pensée critique telle qu'elle se manifeste dans l'agir professionnelle des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.

1.4.3 La question principale et les sous-questions de recherche

La question principale à laquelle la présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse est la suivante: Quelles sont les manifestations de la pensée critique dans les

pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants d'éducation physique en exercice lors du processus d'interaction ?

Plus spécifiquement, nous voulons comprendre la pensée critique à partir de ses manifestations pratiques, tant au niveau de sa forme qu'au niveau de son contenu. Les sous-questions qui nous aideront de répondre à la question principale sont les suivantes :

- 1a) Quelle est la forme de la pensée critique dans la pratique éducative des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé ?
- 1b) Quel est le contenu de la pensée critique chez ces professionnels d'éducation ?
- 2) Quels éléments de définition émergent de l'analyse des manifestations de la pensée critique chez ces enseignantes et ces enseignants d'éducation physique et à la santé ?

Le « postulat méthodologique » (Van der Maren, 1995) sur lequel nous nous appuyons est celui de la théorie des praxéologues qui affirment que les enseignantes et les enseignants font preuve de « pensée critique » lors de la réalisation de leur acte professionnel (Argyris, 1995; Argyris et Schön, 1976; Schön, 1994, 1996).

1.5 UTILITÉ DE LA RECHERCHE

Dès l'instant où il y a peu d'investigations empiriques qui se sont intéressées à la description de la pensée critique eu égard à sa forme et à son contenu lorsqu'elle est déployée en interaction éducative dans le cadre d'un cours d'éducation physique et à la santé, entreprendre ce genre de recherche permet de comprendre globalement la pensée critique, couvrant autant les manifestations de sa forme que de son propos, telle qu'elle se présente chez des enseignantes et des enseignants en action. Ainsi, nous espérons apporter, à l'issue de la présente étude, des données scientifiques qui feront avancer la connaissance dans le domaine de la recherche sur la pensée des enseignantes et des enseignants en général, et de la pensée critique en particulier. Somme toute, nous pensons ainsi combler une lacune existant dans le domaine de la recherche sur la pensée critique qui est celui d'un désintéressement de cette thématique à l'égard des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre, relatif au cadre conceptuel, présente les référents servant à l'étude de la forme et du contenu de la pensée critique telle que déployée dans la pratique éducative des éducateurs et éducatrices physiques. Il est composé de deux parties. La première partie traite de la conception lipmanienne de la pensée critique. Nous y expliciterons les caractéristiques de la pensée critique d'après Lipman (1988, 1991, 1995a). La deuxième partie du cadre conceptuel informe le lecteur ou la lectrice sur les objets de la réflexivité en enseignement tels que mis de l'avant par Van Manen (1977).

Pourquoi avoir opté pour la thèse de Lipman (1991, 1995a) relative à la pensée critique et celle de Van Manen (1977) ayant trait aux dimensions de la réflexivité en enseignement ?

Généralement en éducation, les travaux de recherche sur la réflexivité et sur la pensée critique trouvent leurs fondements dans ceux de Dewey (1933), de Schön (1983, 1987) et Van Manen (1977) (Dodds, 1995, Tsangaridou et Siedentop, 1995). Daniel (1998b) souligne, après une étude attentive et minutieuse de la philosophie éducative de Matthew Lipman que cet auteur est largement influencé, dans ses travaux, par la conception de Dewey (1933) en regard au développement de la pensée réflexive en éducation dans une société démocratique. Pour Daniel et Bergman-Drewe (1998), la philosophie dialogique qu'il met de l'avant, dans ses travaux et qui prend cours dans une communauté de recherche, vise essentiellement au développement des habiletés et des dispositions reliées à la pensée critique. La conception lipmanienne de la pensée critique, non seulement nous rapproche du fondement épistémologique de John Dewey (1933), mais aussi nous fournit les indicateurs de la forme d'une pensée de nature critique (Lafortune et Robertson, 2004; Roy, 2005).

Quant à Van Manen (1977), sa conception des dimensions de la réflexivité a l'avantage d'influencer directement plusieurs travaux sur la réflexivité en enseignement. Dans ce sens, Crum (1995) mentionne que les idées de Van Manen (1977), prenant appui sur celles développées par Jürgen Habermas relatives à la « théorie critique », ont été adoptées par beaucoup de chercheur en pédagogie. Dans le cadre de la présente recherche, la théorie de la réflexivité en enseignement mise de l'avant par cet auteur a l'avantage de donner des indications sur les objets possibles de réflexion en enseignement

de l'éducation physique et à la santé. Dans les paragraphes suivants, nous développons chacune de ces conceptions.

2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PENSÉE CRITIQUE SELON MATTHEW LIPMAN

Lipman (1991, 1995a et b) associe, dans sa perspective de conceptualisation de la pensée critique, des caractéristiques ou des critères à cette forme de pensée plutôt que d'émettre une définition bien balisée. Pour Lafortune et Robertson (2004), Matthew Lipman se différencie ainsi des autres penseurs dans le domaine

Selon Lipman (1991, 1995a), les individus utilisent le processus de pensée critique dans un contexte donné pour les aider à discerner, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils veulent poursuivre, de celles qui le sont moins. La pensée critique est donc un outil pour contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie. En fait, l'auteur articule sa conception de la pensée critique autour du concept de « pensée complexe » (*higher order thinking*). Ainsi, il la présente comme une pensée complexe qui est consciente de ses hypothèses et de ses implications, de même que des raisons qui justifient son jugement. Penser de façon critique, selon Lipman (1995a), c'est « réfléchir sur le cheminement de la pensée aussi bien que sur son objet » (p. 41).

La formation de la pensée critique, selon Lipman (1995a), exige d'exercer et de maîtriser un large éventail d'habiletés cognitives reliées au processus de recherche, de raisonnement, d'organisation et de transposition de l'information. Les *habiletés de recherche* correspondent à une pratique autocorrectrice intervenant lors de l'étude des problèmes qui fait appel aux moyens que l'on juge les mieux adaptés. La curiosité motive à explorer des hypothèses et à établir des liens. Ainsi le penseur critique apprend à expliquer et à prévoir, à distinguer les causes et les effets, à formuler et à analyser des problèmes. *Raisonner* est une manière d'étendre la connaissance sans avoir à vivre des expériences supplémentaires. *Organiser l'information* en ensembles, établir des réseaux de relations est nécessaire si l'on veut disposer d'une connaissance efficace. Par la mise en relation des concepts, on arrive à établir des principes et des critères, à formuler des

arguments et des explications. Les *habiletés reliées à la traduction* sont nécessaires pour faire passer des significations d'une modalité à une autre. Pour Lipman (1987), les dispositions sont la base, le moteur qui peut pousser un individu dans une quête individuelle de raisons et d'explications, dans une recherche du sens des interventions et l'exploration d'alternatives.

Les trois caractéristiques définissant la pensée critique sont les suivantes : 1) une présence de critères, 2) une sensibilité au contexte et 3) un caractère autocorrectif de la pensée.

2.1.1 La pensée critique est gouvernée par des critères

La première caractéristique définissant la pensée critique est la présence de critères. Ces critères qui gouvernent la pensée critique d'un individu sont présentés comme des règles ou des principes qui permettent à l'individu penseur critique de poser un jugement de façon adéquate. Lipman (1995a) souligne même que la pensée critique est « un mode de pensée qui à la fois utilise des critères et existe par le recours à des critères » (p.146).

« Comme nous pressons les enseignants « d'enseigner à penser », nous ne pouvons perdre de vue que, ce que nous avons en tête est, *bien penser*. Mais comment identifions-nous bien penser ? Une considération majeure est qu'il doit y avoir des critères solides, pertinents et fiables auxquels la pensée en question doit se conformer pour être qualifiée de bonne ». (Lipman, 1995b, p. 38)

Sans critère, la pensée critique ne serait qu'une pensée molle, sans forme, arbitraire, laissée au hasard et non structurée. Par contre, la présence d'un critère fait d'elle une pensée critique fondée, structurée et solide car défendable et convaincante. Les critères sont donc essentiels à la pensée critique car ils lui donnent du poids. De plus, les critères sur lesquels s'appuie la pensée critique sont des raisons valables, adéquates et qui ont fait leur preuve. Généralement, ces critères sont des valeurs et des concepts qui peuvent être formels ou informels, mais qui ont toujours une dimension objective.

« Par exemple, la pensée critique tend à utiliser des critères qui lui sont « externes », au sens où ils la guident par des règles et des principes qui la gouvernent. D'une certaine manière, c'est comme le raisonnement légal qui est gouverné par l'idée régulatrice de la justice, et le raisonnement

médical est gouverné par l'idée régulatrice de la santé. Et ces idées régulatrices, tout comme les autres (vérité, cohérence, justice et santé...), ont tendance à être particulières ». (Lipman, 1995b, p. 38)

Bref, l'existence de critères est incontournable à la définition même de la pensée critique selon Lipman (1995a). La pensée critique constitue une responsabilité cognitive. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante ne doit pas, dans ce sens, prendre une décision de façon intuitive et gratuite. Il ou elle doit ressentir l'obligation de fournir des raisons à ses opinions, et cela est catalyseur à l'apprentissage et à l'éducation de l'élève.

« Un enseignant qui fait ouvertement état des critères qui sont les siens engage ses élèves à faire de même. En offrant des modèles de responsabilité intellectuelle, les enseignantes et les enseignants invitent leurs élèves à devenir responsables de leur propre pensée et plus largement, de leur propre éducation ». (Lipman, 1995a, p. 148)

2.1.2 La pensée critique est sensible au contexte

La pensée critique est sensible au contexte en ce qu'elle reconnaît la spécificité de chaque cas, de chaque contexte et elle a un souci d'y répondre de manière appropriée ou viable. Le caractère « sensibilité au contexte » impose à la pensée critique d'être flexible dans l'application des principes à la pratique, de refuser d'attribuer le caractère normatif aux principes et aux faits et de vouloir s'engager dans une démarche propre à chaque contexte. Ainsi, pour Lipman (1991, 1995a), la pensée critique est une pensée qui n'agit pas de façon mécanique mais qui est plutôt adaptable à un environnement et à ses principales variables. L'enseignante ou l'enseignant « penseur critique » reconnaît, ici, que les différents contextes requièrent différentes applications de règles, de principes et d'actes éducatifs.

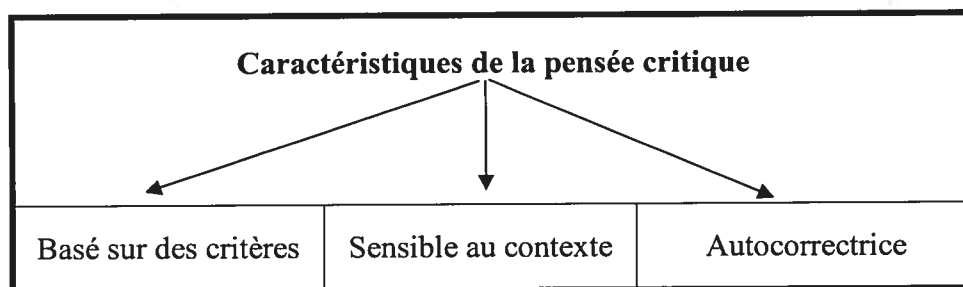
2.1.3 La pensée critique est autocorrectrice

La pensée critique est autocorrectrice puisqu'elle invite l'individu penseur critique à faire usage d'une forme de pensée qui cherche à découvrir ses propres faiblesses, d'être sensible à ses propres limites et être enclin à corriger ses erreurs. L'autocorrection n'est pas toutefois spontanée mais s'effectue progressivement dans la démarche réflexive de recherche. Il peut donc arriver qu'elle ne soit pas couronnée de succès (Lipman, 1991,

1995a). Ainsi pour l'enseignant « penseur critique », par exemple, ce n'est pas une faiblesse de reconnaître sa faillibilité et de s'engager dans une modification consciente de son point de vue, de l'éducatif proposé aux élèves en vue d'une amélioration.

En conclusion, à l'état actuel de la recherche sur la pensée critique, Lipman (1991, 1995a) identifie trois caractéristiques à une pensée de forme critique : elle est basée sur « des critères particuliers », 2) elle est sensible au contexte et 3) elle est autocorrectrice. Sa finalité est de produire un bon jugement. Le tableau I suivant résume les caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995a).

Tableau I
Caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995a)



Toutefois, comme le souligne Lipman (1995b), ces caractéristiques ont besoin d'être précisées, illustrées et opérationnalisées davantage.

« Les critères dont j'ai parlé dans ce papier sont extrêmement abstraits : ils ont besoin d'être précisés, illustrés et opérationnalisés davantage. Ils sont néanmoins indispensables si notre but est d'encourager le bien penser dans les classes, et si nous voulons avancer vers notre but de façon directe et sûre » (Lipman, 1995b, p. 40)

Le tableau II, présenté ci-après, indique quelques éléments susceptibles de révéler la présence d'une des caractéristiques de la pensée critique dans l'agir professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante.

Tableau II
Des indicateurs des caractéristiques de la pensée critique
selon Lipman (1991, 1995a)

Les caractéristiques de la pensée critique	Quelques indicateurs des caractéristiques
Recherche des critères	<ul style="list-style-type: none"> - Chercher les raisons sous-tendant l'émission d'un dispositif pédagogique ou d'un acte pédagogique - Chercher à s'appuyer sur des critères
Sensibilité au contexte	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroger sur les caractéristiques de l'environnement éducatif - Adapter un dispositif éducatif à la lumière des caractéristiques de l'environnement éducatif (par exemple : caractéristiques des élèves, temps alloué à l'enseignement, caractéristiques du matériel didactique, etc.) - Adapter sa communication pédagogique en fonction des caractéristiques cognitives des élèves (par exemple : élèves du primaire ou du secondaire, élèves familiers avec le moyen d'action ou moins familiers avec celui-ci, etc.) - Tenir compte de la spécificité de l'éducation physique et à la santé (versus sport) dans la présentation des situations d'apprentissage et dans l'émission des consignes. - Apporter des nuances dans la justification des fondements de ses actes pédagogiques - Reconnaître des différences et des ressemblances
Autocorrection	<ul style="list-style-type: none"> - Se questionner sur la qualité de son intervention pédagogique - S'interroger sur la validité de ses propos émis. - Analyser les effets de son acte éducatif en vue de chercher un changement de celui-ci s'il s'avère non pertinent pour l'apprentissage des élèves. - Modifier un principe de fonctionnement à la lumière de nouvelles données (nouveaux critères, nouveau contexte, etc.) - Reconnaître la non pertinence d'une situation éducative proposée aux élèves à la lumière des prestations motrices des élèves - Critiquer son propre jugement et chercher à le corriger - Évaluer la pertinence d'une situation d'apprentissage et la modifier par la suite pour le bénéfice des élèves - Identifier ou déceler ses propres erreurs dans son propre jugement ou dans sa pensée

2.2 LES NIVEAUX DE RÉFLEXIVITÉ SELON VAN MANEN

Rappelons d'abord que le concept de réflexivité dans la pratique professionnelle a été introduit, surtout en éducation, durant les quinze dernières années. À la suite des travaux de Schön (1983, 1994) sur la réflexion en cours d'action, la réflexivité constitue une dimension importante tant dans la pratique professionnelle que dans la formation des professionnels. Cet intérêt a mené en conséquence à une grande production d'écrits dans lesquels l'on retrouve une diversité de signification du concept de réflexivité. Entre celles-ci, on peut dire que le concept de réflexivité en enseignement inclut l'évaluation de l'efficacité de l'enseignante et de l'enseignant et du questionnement de ses propos.

Grimmett, Mackinson, Erickson et Riecken (1990) identifient trois perspectives générales de la réflexivité :

- La première perspective voit la réflexivité comme un processus qui mène à l'acte de penser, par exemple, lorsque les résultats d'une recherche sont appliqués ou quand la théorie éducationnelle est mise en pratique.
- La deuxième perspective est orientée vers le contexte et considère la délibération et la capacité de choisir entre les compétences d'un bon enseignement.
- La troisième perspective, quant à elle, propose un concept de réorganisation ou de reconstruction des expériences amenant ainsi à une nouvelle compréhension de soi en tant qu'enseignant ou enseignante. Cette troisième perspective sur la réflexivité identifiée par Grimmett et al. (1990) considère les expériences vécues afin de leur donner une signification ou un sens (Kettle et Sellars, 1996).

Van Manen (1977) énumère, quant à lui, trois niveaux de pensée ou de réflexivité en enseignement : 1) technique, 2) pratique ou herméneutique et 3) critique. Ces niveaux de réflexivité qui ont trait, en fait, aux objets (ou aux contenus) de la pensée de l'enseignant et de l'enseignante se situent sur une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu allant de l'aspect technique (niveau 1) à l'aspect critique (niveau 3) de la rationalité en passant par l'aspect herméneutique ou pratique (niveau 2).

2.2.1 La réflexivité technique

Dans la réflexivité technique (niveau 1), la pensée de l'individu se polarise sur un questionnement limité aux micro-aspects du processus enseignement-apprentissage. La réflexion ainsi déployée est centrée sur les meilleurs moyens ou les stratégies éducatives à mettre en oeuvre pour solutionner un problème pédagogique identifié. La préoccupation essentielle de l'enseignant et de l'enseignante, à ce niveau de réflexivité, porte sur les thématiques de l'efficacité en classe et ce, démontrées à travers des résultats mesurables. Les buts et les objectifs de l'enseignement ne font pas l'objet d'investigation, pas plus d'ailleurs que leurs conséquences à long terme. Somme toute, la réflexivité technique en enseignement se centre sur les habiletés et les technologies de l'enseignement.

2.2.2 La réflexivité herméneutique ou pratique

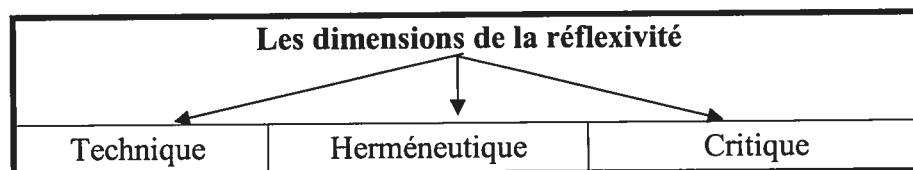
Quant à la réflexivité herméneutique ou pratique (niveau 2), elle amène l'enseignant et l'enseignante à prendre en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations, les préjugés, etc., avec la finalité d'orienter ou de guider l'action pratique. À ce niveau, l'attention est centrée sur une interprétation compréhensive, tant de la nature que de la qualité de l'expérience éducative comme aussi de la prise de décision. L'explication d'un événement est basée sur des principes pédagogiques et inclut aussi des facteurs contextuels tels que les caractéristiques des élèves, de même que les facteurs communautaires. La réflexivité, à ce niveau, nécessite donc une contextualisation de l'enseignement, locale et institutionnelle, de la part des enseignantes et des enseignants. On s'attend ici qu'ils réfléchissent sur les choix pratiques qu'ils font en enseignant. Comment ces choix, par exemple, sont-ils le résultat d'influences ou de contraintes institutionnelles, sociales et historiques ? Qu'y a-t-il d'implicite dans leurs pratiques pédagogiques de même que dans les normes de l'institution ? En somme, ce niveau de réflexion va au-delà des questions d'efficacité associées à des fins particulières; il tend vers l'examen réfléchi de l'influence du contexte sur l'apprentissage et l'enseignement et vers une étude de la valeur des objectifs éducatifs en concurrence.

2.2.3 La réflexivité critique

Pour Van Manen (1977), le troisième niveau de réflexivité, soit la réflexivité critique, considère une réflexivité délibérée dans la pratique éducative. Ici la pratique réflexive implique la présence d'un système de valeurs qui amène à une critique constante du pouvoir, de l'institution et des formes répressives d'autorité. À ce niveau, le questionnement cherche à combattre les distorsions répressives dans l'enseignement et dans l'apprentissage. L'explication d'un phénomène ou d'une situation éducative tient compte des aspects politiques ou éthiques. C'est le plus haut niveau de réflexivité, l'idéal de la rationalité que poursuit la mise en valeur des fins éducationnelles dans l'autodétermination, dans la communauté et dans les principes de base de justice, d'égalité et de liberté. C'est à ce niveau de réflexivité qu'un enseignant ou une enseignante peut devenir, selon l'expression de Giroux (1988), un « intellectuel transformant », c'est-à-dire capable d'examiner les voies par lesquelles la scolarisation, de manière générale, et sa pratique pédagogique personnelle, plus spécifiquement, contribuent ou échouent à promouvoir une société humaine et juste. On s'attend donc à ce niveau de réflexivité que les enseignants soient en mesure de transcender l'expérience quotidienne, qu'ils puissent imaginer ce que *devrait être* l'enseignement sans se contenter de l'accepter *tel qu'il est* et que ces images ou ces projections puissent contribuer à façonner leur pratique et leur réflexion sur la pratique. Ainsi, pour Ruel (1994) : « la pédagogie dans une perspective critique doit encourager les enseignantes et les enseignants à questionner et à analyser leurs pratiques, et à considérer des alternatives à l'intérieur d'un cadre politique et éthique » (p. 96). En somme, la dimension critique de la réflexivité se centre sur les aspects politiques, économiques et sociaux de l'enseignement et de l'éducation (Lawson, 1995).

Dans un souci d'opérationnalisation des différents niveaux de réflexivité de Van Manen (1977), il nous a paru important d'identifier quelques indicateurs susceptibles d'orienter le chercheur. Nous les résumons dans le tableau IV, ci-dessous, mentionné.

Tableau III
Les dimensions de la réflexivité selon Van Manen (1977)



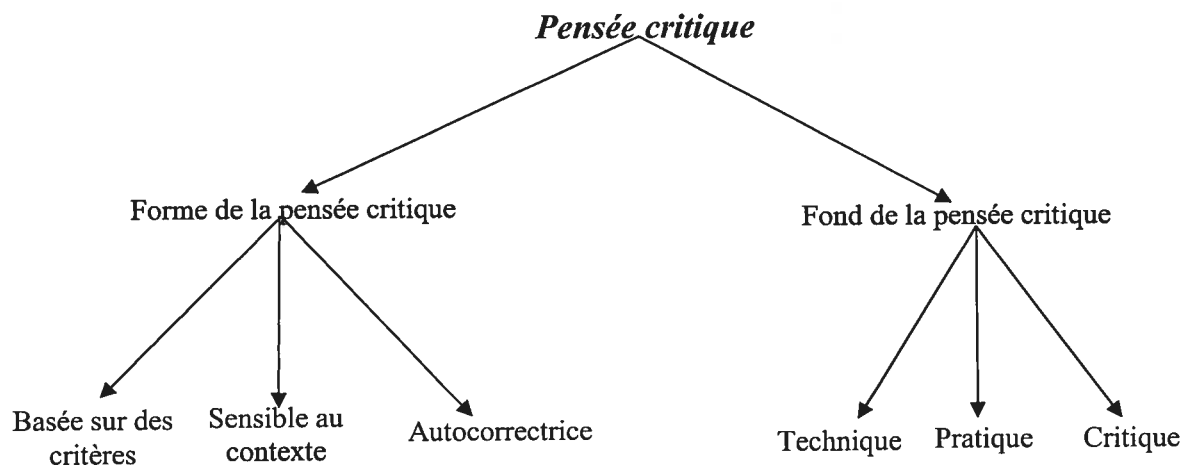
Le tableau IV donne quelques indicateurs des différentes dimensions de la réflexivité dans une perspective d'opérationnalisation de ce concept.

Tableau IV
Indicateurs des niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) inspiré de Ruel (1994)

Niveaux de réflexivité	Indicateurs des niveaux
Technique	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire une situation éducative de façon simple et en ne considérant que la dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage. L'énumération ou la description simple des caractéristiques d'une situation éducative sont des indicateurs. Par exemple : « ce que je leur avais demandé, dans cette séquence, c'était de pratiquer l'éducatif en groupe de trois, pas plus » - Expliquer rationnellement une situation éducative avec l'influence des croyances personnelles. Ici l'enseignant ou l'enseignante fait comprendre une situation ou un acte pédagogique en s'appuyant sur sa tradition pédagogique. Par exemple : « je fais toujours ramasser le matériel par les élèves parce que cela me permet de gagner du temps pour bien d'autres choses » - Classer des événements pédagogiques avec des termes issus uniquement d'une lecture pédagogique. Par exemple : « cet éducatif est fait en utilisant la stratégie de groupes coopératifs »
Herméneutique	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer rationnellement une situation pédagogique ou un acte éducatif en s'appuyant sur des principes pédagogiques ou théoriques. Par exemple : « l'interdépendance qui se crée dans un travail en groupe aide à construire le désir d'aider les autres à apprendre, ce qui fait que les étudiants se responsabilisent face à leur propre apprentissage comme à celui des autres » - Expliquer rationnellement avec des principes théoriques tout en considérant les facteurs contextuels. Ici, l'enseignant ou l'enseignante explique un acte pédagogique ou une situation éducative en incluant des facteurs tels que les caractéristiques des étudiants, la particularité de l'école ou du jour. Par exemple : « dans cette classe les étudiants sont mis en groupes sans égard à leur réalité économique, ni à leur niveaux d'habiletés motrices initiales. Ainsi, l'apprentissage coopératif est particulièrement bénéfique, car il encourage l'échange positif des différentes perspectives des enfants ».
Critique	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer, justifier un acte pédagogique ou une situation éducative en tenant compte des questions politiques, éthiques et sociales. Par exemple : « l'apprentissage coopératif est utilisé ici à cause des différentes réalités économiques de cette communauté. Avec cette procédure, nous voulons que les étudiants acceptent et trouvent la valeur de l'autre dans sa différence. La promotion de ces valeurs peut, à long terme, améliorer les rapports sociaux de la communauté »

Nous pouvons donc conclure que sur la base des travaux de Lipman (1991, 1995a) et de Van Manen (1977) en regard de la forme et du contenu de la réflexivité, le cadre conceptuel de la présente recherche peut être schématisé comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 1
Schéma du cadre conceptuel de l'étude



CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Rappelons que la centration de la présente étude est sur la pensée critique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé. Son objectif est non seulement de décrire la pensée critique telle qu'elle se présente dans l'acte pédagogique mais, en plus, de l'expliquer à partir de ses manifestations à l'égard de la forme et du contenu et, émettre finalement des éléments de définition. Notre intention, dans cette étude, se situe plus dans une perspective herméneutique qu'évaluative de la pensée critique à travers les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Somme toute, le chercheur ne désire ni évaluer, ni juger les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et à la santé dans la présente étude, mais plutôt de mieux comprendre le rationnel sous-tendant leur pratique.

Ce chapitre qui traite du cadre méthodologique de la recherche est constitué de quatre parties : 1) La présentation de la stratégie de recherche adoptée pour atteindre le but que le chercheur s'est assigné dans la présente recherche. 2) La présentation de l'étude pilote réalisée préalablement avant ladite recherche. 3) La présentation de la stratégie de collecte des données. 4) L'élucidation de la stratégie d'analyse des données recueillies.

3.1 LA STRATÉGIE DE RECHERCHE

3.1.1 Une recherche de type qualitatif

Notre but étant de mieux comprendre et de mieux décrire les manifestations de la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants telle qu'elle se manifeste, une stratégie de recherche de type qualitatif nous a semblé plus appropriée car elle fournit plus d'éléments informatifs qu'une stratégie quantitative (Deslauriers et Kérisit, 1997). L'approche quantitative présentait, à notre avis, des limites méthodologiques sur la question. À cet effet, Van der Maren (1995) affirme que les données quantitatives sont certes indispensables, notamment pour mesurer certains comportements mais, elles demeurent insuffisantes en éducation car elles ne peuvent expliquer les raisons de l'émission des comportements. Le choix d'une méthodologie qualitative se veut cohérent avec la finalité de la présente recherche, soit d'explorer le phénomène de pensée critique des enseignants et des enseignantes d'éducation physique lors de leurs pratiques

pédagogiques. La recherche qualitative vise, en effet, à « examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique » (Van der Maren, 1995, p. 192).

3.1.2 Une recherche de type herméneutique

Pour Van der Maren (1995), « afin de choisir une méthode de recherche ou pour l'évaluer, il faut non seulement identifier l'enjeu et la démarche, mais aussi identifier (...) quel type de discours sera utilisé pour formuler l'interprétation des résultats et les conclusions de la recherche » (p. 70). Cet auteur mentionne cinq types de discours ou de théories auxquels peuvent se rapporter les chercheurs : les théories descriptives (ou empiriques), interprétatives (ou herméneutiques), prescriptives, stratégiques (pour l'action) et métathéoriques. Dans le cas de la présente étude, nous avons choisi de nous engager dans les théories interprétatives.

« Construites, le plus souvent dans une perspective « historico-herméneutique », les théories interprétatives tentent de construire une théorie du « sens » à l'existence en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire. Partant d'un jugement de valeur implicite, sinon d'une option déclarée, les théories herméneutiques essaient, en dégageant les structures motivantes, de construire un modèle (non seulement au sens de la représentation mais aussi au sens de l'idéal) de la conduite, que celle-ci soit considérée comme intentionnelle, responsable ou déterminée par des contingences socio-, économique-, biológico-historique. (...) Les théories herméneutiques complètent les théories descriptives en fournissant des interprétations aux événements provisoirement non expliqués ou non explicables par ces dernières. Les théories interprétatives comportent non seulement des postulats, c'est-à-dire des énoncés hypothétiques que l'on tient provisoirement pour vrais sans les discuter, mais aussi des définitions axiomatiques, c'est-à-dire des énoncés non démontrables et incontestables, liées à leurs options de base ». (Van der Maren, 1995, p. 71-72)

Voulant émettre des éléments de définition de la pensée critique telle qu'elle se manifeste dans l'agir des professionnels de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, nous avons inscrit notre recherche dans une démarche interprétative. Ainsi, après avoir identifié et décrit les caractéristiques de la pensée critique dans les pratiques éducatives

des éducateurs et éducatrices physiques, nous tenterons de définir la pensée critique dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

Nous avons posé comme postulat méthodologique dès le départ les théories des praxéologues qui postulent que les enseignantes et les enseignants font preuve de « pensée critique » lors de leur acte professionnel (Argyris, 1995; Argyris et Schön, 1976; Schön, 1994, 1996).

3.1.3 Une recherche axée sur l'analyse de cas multiples

Dans un souci de mieux décrire, de mieux comprendre et de mieux expliquer le fonctionnement de la pensée critique tout en respectant les différentes « colorations » de ses manifestations dans la pratique de chacune des enseignantes et de chacun des enseignants participant à l'étude, nous avons opté pour une approche méthodologique d'étude de cas multiples (multisite ou multicas). Comme Huberman et Miles (1991) l'attestent, cette approche méthodologique accroît la transférabilité des résultats et, du coup, montre que les événements et les processus observés ne sont pas purement idiosyncratiques. De toute évidence, elle nous donne une plus grande puissance explicative du « phénomène » de la pensée critique tel qu'il se produit dans divers milieux qu'une approche monosite. Enfin, elle permet de dresser un portrait plus large, plus réaliste et plus nuancé de la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants.

3.2 L'ÉTUDE PILOTE

Avant d'amorcer l'étude proprement dite à l'hiver 2000, une étude pilote fut réalisée au cours de l'automne 1999 (de septembre à mi-décembre) auprès de trois professionnels en enseignement de l'éducation physique et à la santé dans les établissements scolaires de la communauté urbaine de Montréal. Deux d'entre eux enseignaient à l'ordre primaire, tandis que le troisième servait à l'ordre secondaire dans une école privée. Pour chacun de ces enseignants, le chercheur a fait trois observations d'enseignement et trois entrevues semi-dirigées. Ce qui fait un total de neuf enseignements observés et neuf entrevues semi-dirigées. Tous les enseignements furent enregistrés sur cassettes audio-visuelles,

ainsi que tous les entretiens semi-dirigés mais, cette fois, sur des cassettes audio. Les entrevues semi-dirigées ont été faites à partir de certains éléments retenus des enseignements.

Le but visé par cette étude pilote était de tester le protocole de recherche, soit de tester la validité et la fiabilité des instruments de prise d'information, ainsi que la stratégie de recherche adoptée pour obtenir ces informations. De façon plus précise, nous voulions nous assurer des réponses posées à ces trois questions :

- Est-ce qu'un cahier journal rempli par le chercheur au moment de l'enseignement de la séance pouvait nous aider à identifier les comportements des enseignantes et des enseignants en rapport avec la pensée critique ?
- Est-ce que les questions prévues au protocole de l'entrevue semi-dirigée pouvaient nous permettre d'obtenir des informations pertinentes à l'égard de la forme et du contenu reliés à la pensée critique des enseignantes et des enseignants ?
- Pouvait-on obtenir auprès des enseignants des documents pédagogiques pouvant nous permettre de comprendre la logique des situations éducatives proposées ? Ce qui nous offrait, du coup, une opportunité de savoir sur quoi (la nature ou l'objet) porte la réflexion des enseignantes et des enseignants, et avoir ainsi des éléments de justification des actions pédagogiques lors du processus d'interaction de l'enseignement-apprentissage.

Précisons que tout au long de la collecte et de l'analyse des données (dans l'étude pilote et dans l'étude comme telle), un deuxième chercheur n'étant pas sur le terrain, a servi de collaborateur (*peer debriefing*). Cette personne, qui est une universitaire ayant produit un nombre considérable de travaux en recherche qualitative, jouait ainsi un rôle de « conscience externe » en questionnant sans cesse le chercheur sur la démarche suivie. Et elle est demeurée, tout au long du processus, vigilante pour repérer les biais personnels qui auraient pu nous influencer.

D'abord, en regard de notre cahier journal dans lequel nous devons mentionner certains comportements de l'enseignant, nous nous sommes rendu compte, au fur et à mesure que l'étude pilote se déroulait, de la difficulté qui était la nôtre de le remplir correctement au

moment de l'enregistrement de l'enseignement. N'ayant pas de technicien pour nous assister dans l'enregistrement des séances d'enseignement, nous étions obligé constamment de veiller au focus de la caméra qui devrait être toujours sur l'enseignant et en même temps avoir une vision générale de la classe. Cette difficulté technique nous a fait adopter la résolution de nous concentrer uniquement sur la caméra et de mettre de côté le cahier journal pendant les enregistrements des enseignements. L'identification des comportements des enseignants devrait se faire, par la suite, grâce au visionnement et à l'analyse des enregistrements vidéo.

À l'issue des entrevues semi-dirigées faites avec les trois enseignants participant à l'étude pilote, nous avons constaté que les questions relatives à la dimension cognitive de la pensée critique des enseignantes et des enseignants, mentionnées dans le questionnaire, étaient appropriées.

À la première séance d'entrevue semi-dirigée faite à partir d'un rappel stimulé, nous avons constaté que l'enseignant 2 tentait de décrire l'image de la bande vidéo présentée plutôt que de chercher à se rappeler ses pensées sous-tendant la séquence pédagogique observée. Tout semblait indiquer que cet enseignant avait oublié les raisons pratiques qui l'avaient poussé à adopter cet acte pédagogique. Cet état de chose nous a amené à faire le rappel stimulé à l'intérieur d'un délai de deux jours après l'observation d'un enseignement. De plus, il a été aussi décidé de rappeler aux participants, avant et au cours des entrevues qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation de l'enseignement mais de comprendre les raisons qui ont poussé l'enseignant à poser un acte pédagogique et à agir parfois sur celui-ci.

Techniquement nous nous sommes aperçu que la voix des enseignants dans certains enregistrements était difficilement audible. En effet, avec le bruit émis par certains groupes classes, il était parfois difficile d'entendre l'enseignant ou l'enseignante par le biais du micro incorporé à la caméra. Ce qui nous a amené à opter pour un micro-cravate afin d'entendre parfaitement les participantes et les participants à l'étude proprement dite.

Enfin, nous nous sommes aperçu que dans l'ensemble, il nous a été impossible d'obtenir auprès des trois enseignants participants au projet pilote des documents pédagogiques

appropriés pouvant nous permettre d'accéder au fondement et à la logique interne des situations éducatives. Par exemple, des plans de cours ou fiches de séances, des cahiers journaux personnels sur lesquels sont mentionnées les analyses des enseignements et la projection de ceux-ci, une fois terminés, étaient inexistantes. Ce qui nous a amené à opter pour une brève entrevue auprès des enseignantes et des enseignants avant et après leurs enseignements afin d'avoir accès aux intentions éducatives qu'ils poursuivaient, de même qu'à leur analyse post-enseignement.

3.2.1 La démarche de recrutement des participantes et des participants pour l'étude proprement dite

De septembre 1999 à la mi-décembre 1999, alors que nous étions dans l'étude pilote, nous avons contacté 15 enseignantes et enseignants susceptibles de participer à l'étude, c'est-à-dire des spécialistes en enseignement de l'éducation physique et à la santé de l'ordre primaire et secondaire.

Nous avons, dans un premier temps, rencontré ces quinze enseignantes et enseignants, individuellement ou par équipe-école, pour leur présenter une formule simplifiée du projet (Annexe 1). Cette rencontre avait pour but de solliciter la participation « volontaire » de ces professionnels d'enseignement à notre étude. En effet, la constitution des participantes et des participants à l'étude s'est faite sur la base de volontariat des enseignantes et des enseignants. Comme le présente Beau (1995) :

« Cette technique d'échantillonnage est fréquemment utilisée dans les domaines de la psychologie, de la recherche médicale, des sciences sociales appliquées, en fait dans tous les cas où il semblerait difficile d'interroger des individus sur des thèmes qui, pour des raisons culturelles sont considérés comme tabous, intimes (...), ou de leur imposer une expérimentation potentiellement douloureuse, gênante, voire dangereuse ». (p. 206-207)

À la fin de la présentation du projet, nous nous sommes prêtés à leurs questions afin d'élucider les doutes qui les animaient. Puis, nous avons laissé un temps de réflexion.

Après un délai de trois jours à une semaine, nous sommes retournés dans les établissements scolaires visités pour prendre la liste des enseignantes et des enseignants

désirant participer à notre étude. Pendant cette deuxième visite, après avoir remercié ces personnes volontaires, nous en profitons pour expliquer en profondeur l'objectif et les démarches de la recherche, ainsi que les retombées possibles sur elles. Ce qui était susceptible de développer, entre autres, un climat de confiance et de collaboration entre le chercheur et les futurs participants et participantes à l'étude. Puis, ces professionnels ont été invités à poser à nouveau des questions relatives à la recherche et à son déroulement.

Après ces étapes, nous avons remis aux enseignantes et enseignants volontaires un formulaire de consentement libre et éclairé (Annexe 2) qu'ils ont été invités à lire. Lorsque cela s'avérait nécessaire le chercheur clarifiait les questions soulevées par ces enseignantes et ces enseignants. Nous leur avons laissé le formulaire afin de leur permettre de le signer après une deuxième lecture et une réflexion personnelle plus poussée. Signalons, par ailleurs, que le formulaire de consentement libre et éclairé contenait l'engagement du chercheur à respecter les règles relatives à la liberté de collaboration des participantes et des participants et à la confidentialité des données recueillies. Finalement, chercheur, enseignants et enseignantes s'entendent, selon la disponibilité des participantes et des participants, sur les dates d'observation des enseignements et des entretiens semi-dirigés qui feront suite aux observations des enseignements⁵. Le formulaire de consentement libre et éclairé signé par le participant, a été recueilli lors de la première observation d'enseignement de chacun.

3.3 L'ÉTUDE PROPREMENT DITE

3.3.1 Les participantes, les participants et les milieux de l'étude

Suite à la démarche de recrutement (voir la rubrique 3.2.1), six enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé sur les quinze contactés se sont portés volontaires à participer à l'étude: deux femmes et quatre hommes. Trois de ces professionnels exercent à l'ordre primaire tandis que les trois autres sont au niveau secondaire. Toutes et tous sont en fonction dans la communauté urbaine de Montréal et

⁵ Selon Yin (1994), pour effectuer des études de cas, particulièrement avec des enseignantes et des enseignants, le chercheur doit souvent adapter son horaire de recherche à la disponibilité des participantes et des participants.

sont aussi natifs de la province de Québec. Nous avons jugé que le nombre de six participantes et participants est suffisant dans le cadre de cette recherche de type qualitatif où le volontariat des participantes et des participants est une variable importante. Les participantes et les participants ne sont pas vus comme des sujets à manipuler mais des acteurs sociaux qui veulent nous permettre d'avoir accès à leur cognition et à leur savoir (Marshall et Roosman, 1989, cités par Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 98). La qualité et la richesse des données dépendent de leur volonté de s'investir totalement dans l'étude pendant les six mois de la durée de la cueillette des données. De plus, cet ensemble de participants reflétait des *a priori* différents (âge, sexe, années d'expérience, culture professionnelle), ce qui nous permettait d'obtenir une bonne compréhension du phénomène de la pensée critique dans la pratique éducative (Beau, 1995; Van der Maren, 1995).

Par ailleurs, signalons qu'il s'est avéré par hasard que les trois établissements de l'ordre primaire appartenaient au secteur public alors que ceux de l'ordre secondaire étaient du privé.

Nous résumons dans le tableau V, ci-dessous, le profil des enseignantes et des enseignants, de même que les milieux de l'étude.

Tableau V
Portrait des enseignantes et des enseignants participant à l'étude

	Sexe	Âge	Milieu professionnel	Expérience
Enseignant A1	F	28 ans	Secondaire; école privée	5 ans
Enseignant A2	M	50 ans	Secondaire; école privée	30 ans
Enseignant A3	M	35 ans	Secondaire; école privée	8 ans
Enseignant B1	M	38 ans	Primaire; école publique	8 ans
Enseignant B2	F	42 ans	Primaire; école publique	12 ans
Enseignant B3	M	42 ans	Primaire; école publique	19 ans

3.3.2 L'instrument de collecte de données et les stratégies de contrôle

La validité interne est un critère fondamental de scientificité d'une recherche. Comme le souligne Laperrière (1997), « les règles méthodologiques mises de l'avant par les méthodes qualitatives visent essentiellement à augmenter la validité interne des résultats de recherche » (p. 376). Suivant la définition classique, la validité interne, réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation. Pour Gauthier (1995), « la validité interne se présente comme la caractéristique d'une structure de preuve dont les conclusions sur la relation de cause à effet reliant le facteur déclenchant au changement d'état de la cible sont solides et qui assure que les changements ne sont pas causés par la modification d'autres variables » (p. 163).

Pour assurer la validité interne, nous avons élaboré notre collecte de données à partir d'un instrument et de six stratégies de contrôle de la précision des réponses. L'instrument est l'entrevue et les stratégies sont : 1) la rencontre pré-classe, 2) la rencontre post-classe, 3) l'observation non participante, 4) l'enregistrement des enseignements, 5) le rappel stimulé et 6) le *Feed-back* des participantes et des participants. En ceci, nous correspondons tout à fait aux exigences de la recherche qualitative :

« En règle générale, la recherche qualitative fait appel, pour la collecte des informations, à l'observation participante et à l'entrevue. Ces techniques de base sont complétées par le questionnaire, la photographie, les documents audiovisuels (film, vidéo), l'observation des lieux publics, l'histoire de vie, l'analyse de contenu ». (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 98)

L'instrument de collecte de données et les six stratégies de contrôle de la précision des réponses lors de l'entrevue seront présentés, dans les paragraphes suivants, selon la démarche chronologique de collecte des données que nous avons suivie auprès des participantes et des participants.

3.3.2.1 La rencontre pré-enseignement

Avant l'observation de chaque enseignement des participantes et participants, une rencontre préalable avait lieu. Elle avait pour but de recueillir auprès du participant le but

de la séance et, si possible, quelques informations sur le fondement des principaux éducatifs prévus. Les principales questions qui leur étaient posées étaient les suivantes : Que vas-tu faire aujourd'hui avec ta classe ? Que veux-tu développer dans ta leçon du jour ? Pourquoi cette intention éducative ? Y a-t-il une raison pour laquelle tu prévois cet éducatif ? Quel est ou quels sont les moyens éducatifs que tu veux utiliser aujourd'hui avec ta classe ? Le chercheur était disposé à mettre fin à cette entrevue si l'enseignante ou l'enseignant se montrait non disponible. De toute façon, elle avait une durée moyenne de dix minutes. Les informations recueillies étaient mentionnées sur une fiche d'observation de séance préétablie (voir annexe 4).

3.3.2.2 L'observation non participante du chercheur

En recherche qualitative, lors de l'observation sur le terrain, le chercheur peut assumer l'une ou l'autre des deux postures suivantes : a) une observation participante et b) une observation non participante. Dans la posture d'observateur participant, le chercheur prend part aux activités en s'immergeant totalement dans le milieu; dans la posture d'observateur non participative, « le chercheur est beaucoup plus distant et se cantonne dans son rôle de chercheur objectif qui ne doit être aucunement influencé par les sujets observés » (Poisson, 1990, p. 59). Cette implication du chercheur sur le terrain lui procure, selon Laperrière (1997), « un net avantage, car il peut y vérifier immédiatement la validité de ses analyses et les corriger en conséquence » (p. 379).

Ainsi, afin de perturber le moins possible le comportement des participantes et des participants, de même que le déroulement de la séance d'enseignement, une observation non participante a été effectuée par le chercheur lors de chaque enseignement. Le chercheur se plaçait à une distance raisonnable du plateau d'enseignement afin non seulement de ne pas perturber le déroulement du cours mais aussi d'avoir une vision plus large qui lui permettait d'observer toute la classe.

3.3.2.3 L'enregistrement des enseignements

Pour compléter l'observation des actions et comportements des enseignantes et enseignants lors du processus enseignement-apprentissage, et du coup accroître la validité

interne des données, nous avons ajouté à l'observation non participante du chercheur, l'observation avec support technique (Van der Maren, 1995). Trois enregistrements des enseignements ont été faits pour chaque enseignant et enseignante dans une période de trois semaines, en raison d'un enregistrement par semaine. Ce qui fait un total de 18 enregistrements d'enseignements. Les enseignements enregistrés avaient une durée de cinquante à 70 minutes selon la durée du cours d'éducation physique et à la santé. Tous les enregistrements ont été faits grâce à une caméra VHS fixée à un trépied et pouvant fonctionner à l'aide d'une batterie. Un micro cravate fut donné aux participantes et aux participants afin d'entendre complètement leurs propos émis en enseignement; mais aussi pour leur permettre de se déplacer sans être gênés.

3.3.2.4 La rencontre post-enseignement

La rencontre post-enseignement avait lieu juste après l'observation et l'enregistrement de chaque enseignement des participantes et des participants. Cette rencontre avait pour intention de recueillir l'évaluation « à chaud » de l'enseignement par l'enseignant ou l'enseignante et, si possible, les pistes d'actions envisagées pour le cours suivant ainsi que les justifications de ces pistes. Les questions suivantes étaient posées à l'enseignant ou à l'enseignante: As-tu été en mesure de réaliser ton intention du jour et les activités prévues ? As-tu fait des adaptations ? Que prévois-tu faire avec ces élèves à la prochaine rencontre ? Pourquoi ? Les réponses à ces questions données par les enseignantes et des enseignants sont mentionnées sur la fiche de séance du chercheur (voir annexe 4).

3.3.2.5 Le rappel stimulé

Le rappel stimulé est une des deux techniques les plus utilisées en recherche sur l'enseignement pour avoir accès à la cognition des enseignantes et des enseignants (Clark et Peterson, 1986; Durand, 1998)⁶. Particulièrement utile pour étudier la pensée en action de personnes en train d'accomplir une tâche qui ne leur permet pas de verbaliser ce qu'elles pensent au moment où elles agissent, le rappel stimulé est utilisé pour étudier la

6 Le rappel stimulé et la verbalisation concourante (*Think aloud*) sont, selon Clark et Peterson (1986), les deux instruments les plus utilisés en recherche sur le processus cognitif. La technique de la verbalisation concourante consiste à demander au sujet de verbaliser ses pensées en même temps qu'il accomplit sa tâche (souvent pour comprendre la phase de planification de l'enseignement).

pensée des enseignants pendant la phase interactive de leur travail (Riff et Durand, 1993; Tochon, 1993; Trudel, Haughian et Gilbert, 1996). Une séance type de rappel stimulé se fait généralement à partir de leçons « enregistrées sur magnétoSCOPE; l'enseignant revoit l'enregistrement puis répond aux questions d'un entretien structuré l'amenant à répertorier rétrospectivement ses décisions et les paramètres qui les ont influencées » (Tochon, 1993, p. 93). La technique du rappel stimulé consiste donc à revoir avec l'enseignante ou l'enseignant l'enregistrement vidéo de ce qu'il a fait en action et à recueillir simultanément des données sur ce qu'il a vraisemblablement pensé au moment de l'action. Grâce à cette technique, les enseignantes et les enseignants de l'étude ont pu reconstituer plus facilement, *a posteriori*, leurs pensées, leurs décisions et les raisons qui les avaient conduits à agir de telle ou telle façon. Le paragraphe suivant présente le déroulement de l'entretien lors de la séance de rappel stimulé.

3.3.2.6 L'entretien semi-dirigé

Décider de faire usage de l'entretien « c'est décider d'entrer en contact direct et personnel avec les sujets pour obtenir des données de recherche » (Daunais, 1995, p. 274). En effet, l'entretien vise à savoir ce que la personne pense et à recueillir des informations, axées sur des états affectifs, des comportements, des croyances, des représentations ou des opinions qu'on peut difficilement obtenir par le biais de l'observation ou d'un questionnaire (Van der Maren, 1995).

Quant à l'entretien semi-dirigé, De Ketele et Roegiers (1991) y voient deux grands avantages par rapport à l'entretien dirigé ou à l'entretien non directive : 1) les informations recueillies représentent davantage ce que la personne veut exprimer car l'interviewer lui permet de parler plus librement que dans une entretien dirigé, 2) les informations sont recueillies plus rapidement que dans une entretien non directive car l'interviewer, à l'occasion, réoriente l'entretien. Daunais (1995) abonde dans le même sens que De Ketele et Roegiers en ces termes :

« (...) Le souci d'utiliser de manière appropriée cette technique de prise d'informations (l'entretien semi-dirigé) oriente le chercheur ou l'interviewer vers un style d'entretien se situant habituellement entre les pôles extrêmes de l'entretien dirigé et de l'entretien non directive. Dans le

premier cas, le chercheur prend la responsabilité de diriger l'entretien à l'aide d'une série de questions précises qu'il soumet à l'interviewé et il veille à obtenir le matériel utilisable pour sa recherche; de son côté la personne interviewée à la disposition du chercheur, se laisse guider par lui et répond de son mieux aux questions qui lui sont soumises. Dans le second cas, le chercheur propose au sujet un(des) thème(s) de plus ou moins grande envergure (par exemple : « Parlez moi de votre processus de réflexion pendant votre enseignement », « si vous me parlez des raisons qui vous amènent à poser des actions pédagogiques en classe d'éducation physique ») et lui confie la responsabilité de s'exprimer librement et d'une manière personnelle sur le thème. Il motive son interlocuteur et le guide pour obtenir des informations qui correspondent aux objectifs de l'entretien et de sa recherche ». (p. 275)

Bref, le fondement de l'entrevue semi-dirigée réside dans le fait de permettre à un individu la libre expression de sa communication dans l'entretien, sans influencer par des interrogations, sans privilégier soi-même un mode d'approche particulier et sans accentuer les contenus à l'aide de critères extérieurs. Lors de cet entretien, le chercheur s'appliquait uniquement à écouter, le mieux possible, les enseignantes et les enseignants participant à l'étude, à les motiver pour qu'ils s'expriment. En fait, le chercheur reconnaît implicitement que l'interviewé(e) est capable de s'exprimer valablement sur le thème proposé. Il considère, non seulement, la capacité de parole de l'interviewé(e), mais aussi sa compétence concernant les diverses facettes du problème qui lui est soumis. En un sens, le chercheur partage sa tâche d'investigation avec l'interviewé(e) et lui en confie une large partie. Le chercheur se donne le rôle de déclencheur des communications, de facilitateur et de soutien de l'expression.

Trois entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de chaque participant et participante à l'étude. Ce qui a fait un total de 18 entrevues. Chacune des entrevues avaient lieu lors des séances de rappel stimulé, deux jours au plus après l'enregistrement de l'enseignement. Chacune des entrevues avait une durée de soixante à quatre vingt dix minutes et était enregistrée, cette fois, sur bande audio.

Les entrevues ont été conduites à partir d'une grille composée de deux items: les éléments liés aux caractéristiques (ou la forme) et ceux du contenu (ou des objets) de la pensée critique. Ce qui nous permettait de nous assurer d'aborder toutes les composantes

importantes de la thématique de la recherche durant l'entretien. Ci-dessous, le guide d'entretien utilisé lors de l'entretien semi-dirigé.

Tableau VI
Guide d'entretien

Forme de la pensée critique (Caractéristique de la pensée critique selon Lipman)	Fond ou contenu de la pensée critique (Niveau de réflexivité selon Van Manen)
<p>1. Autocorrection</p> <ul style="list-style-type: none"> * Quelles sont les limites de cette façon d'enseigner ou de cette façon de procéder ? * T'arrive-t-il souvent ou parfois de te corriger à la suite des prestations motrices observées chez tes élèves ? * Pourquoi as-tu changé ton éducatif après quelques minutes de pratique des élèves ? * Qu'est-ce qui t'a amené à changer et à proposer les tâches éducatives non prévues auparavant dans ta planification ? * T'arrive-t-il souvent ou parfois de te corriger après une prise de conscience de ta part suite à un éducatif mis en place mais qui est improductif ou qui ne marche pas comme tu l'aurais souhaité ? <p>2. Sensibilité au contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> * Pourquoi as-tu agi de la sorte ici alors que tantôt tu avais fait ceci ? * Est-ce que c'est ainsi que tu agis toujours ? * En ce moment précis, pourquoi as-tu utilisé ou fait ceci ? Y a-t-il une raison particulière ou spécifique ? * T'adaptes-tu souvent ? <p>3. Basé sur des critères</p> <ul style="list-style-type: none"> * Sur quels critères planifies-tu tes enseignements ? * Sur quels critères bases-tu tes actes pédagogiques ? * Pourquoi as-tu fait cela ? Quelles sont tes raisons ? 	<ul style="list-style-type: none"> * À quoi pensais-tu quand tu as fait ceci ? Qu'est-ce que tu avais en tête ? * Quelle est la valeur de l'éducation physique qui a guidé ton action pédagogique dans cette séquence ou tout au long de ton enseignement ? * Que penses-tu de la dimension sociale de l'éducation physique et à la santé ? * Quelle dimension de l'être humain travaillais-tu dans cet éducatif ? * Penses-tu qu'il y a une différence entre éducation physique et à la santé et le sport ? * Pourquoi as-tu posé la question à cet élève ? * Pourquoi dans cette séquence, tu marches autour des élèves ? As-tu une raison particulière ? * Tu sembles mettre l'accent sur la compréhension des enfants ? Est-ce important ? * Pour quelle raison fais-tu travailler les élèves en groupe ?

3.3.2.7 Le feed-back des participantes et des participants

Selon Boudreau (2001) et Lincoln et Guba (1985), le *feed-back* est une stratégie méthodologique en recherche qualitative qui consiste à faire valider des données par les acteurs sociaux auprès desquels ces dernières ont été recueillies. Ainsi, après chaque séance de rappel stimulé, le chercheur retranscrivait intégralement, dans un premier temps, le contenu des entrevues semi-dirigées. Puis, dans un deuxième temps, cette transcription était remise aux enseignantes et aux enseignants concernés pour vérification. Ils étaient invités à apporter des commentaires tant au niveau de la forme que du fond de la transcription. Ils pouvaient ainsi compléter leur pensée si cela s'avérait nécessaire pour eux. La transcription qui était utilisée lors de l'analyse était donc validée par chaque enseignant et chaque enseignante. Le tableau VII, ci-dessous, résume les étapes de la stratégie de collecte des données.

Tableau VII
Stratégies et instrument de collecte des données

Étapes	Buts	Durée
Rencontre pré-enseignement	- Recueillir des informations sur ce que l'enseignant ou l'enseignante prévoit poursuivre en termes de finalité éducative et les objectifs de la séance.	5 à 10 minutes
Observation non participante (<i>in vivo</i>)	- Recueillir des informations en rapports avec les comportements et les actions de l'enseignante et de l'enseignant - « Vivre » la réalité de l'enseignante et de l'enseignant	50 à 70 minutes
Enregistrement de l'enseignement	- Enregistrer sur bandes vidéo les comportements de l'enseignant ou de l'enseignante.	50 à 70 minutes
Rencontre post-enseignement	- Recueillir « à chaud », auprès de l'enseignant ou de l'enseignante, des impressions évaluatives de l'enseignement et quelques décisions futures à exploiter. - Rappel de la date de la séance du rappel stimulé.	5 à 10 minutes
Séance de rappel stimulé et entrevue semi-dirigée	- Demander à l'enseignant ou à l'enseignante le rationnel sous-tendant sa pratique pédagogique dans les séquences retenues de l'enseignement observé. - Enregistrement sur bande audio.	60 à 90 minutes
Feed-back des enseignantes et des enseignants	- Faire lire la retranscription des verbatims des entretiens aux enseignantes et aux enseignants en vue d'une validation et faire, si possible, des ajouts. - Discuter, s'il y a lieu avec l'enseignant ou l'enseignante au sujet des ajouts apportés - Corriger, s'il y a lieu, la transcription. - Obtenir le corpus sur lequel l'analyse des données va se faire.	Durée variable

3.4 LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

La stratégie d'analyse du corpus recueillie s'est déroulée sur la base d'une analyse de contenu pour une étude de cas multiples. Ainsi, elle s'est faite sous la forme d'un processus d'analyse en trois étapes : la codification des données, l'analyse verticale de chaque site (les données issues de chaque enseignant ou enseignante) et l'analyse horizontale (ou transversale) de tous les sites. À la fin de ces étapes, nous avons fait ressortir, de façon inductive, des éléments de définition de la pensée critique dans la pratique des enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé.

3.4.1 La codification des données recueillies

La codification du corpus s'est faite à partir d'une grille d'analyse élaborée tenant compte des indicateurs caractérisant la pensée critique tels que relevés par Lipman (1991, 1995a) (voir le chapitre 2, tableau I) et des niveaux de réflexivité établis par Van Manen (1977) (voir le chapitre 2, tableau III). Les indicateurs mis en relief par Lipman nous renseignent sur la forme de la pensée critique et les niveaux de réflexivité de Van Manen joue le même rôle quant aux objets de la pensée critique.

Paillé (1994) indique qu'il peut formellement exister trois types de codage en fonction de la plus ou moins grande prédétermination de la liste des éléments qui constituent le code: le codage peut être fermé, ouvert et mixte. Dans le codage fermé, l'analyste dispose d'un lexique associant unité de sens (entrée lexicale) et code. Il procède en repérant l'unité de sens à coder et lui accole la marque qui lui est associée dans le lexique. À l'autre extrême, le codage ouvert est un codage qui ne pose pas sur le corpus une grille prédéterminée de classement, mais qui tente de faire émerger du corpus même un certain classement. Enfin, le codage mixte comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories; par « ensemble ouvert », on entend la possibilité de modifier (complexifier ou simplifier) la liste initiale en cours d'analyse.

Nous avons procédé à deux types de codage : le codage fermé pour l'analyse du contenu de la pensée et un codage fermé adapté à l'acte enseignant pour l'analyse de la forme de la pensée. Ce dernier type de codage nous permettait d'accepter d'autres éléments, non

présents initialement dans la grille, mais qui viennent du corpus recueilli. La différence entre le codage fermé adapté et le codage mixte est qu'au niveau du dernier le chercheur accepte certaines caractéristiques de la pensée critique émergeant du matériel analysé. Dans le cas de la présente étude, les trois principales caractéristiques de la pensée critique, selon Lipman (1991, 1995a), définies dans le cadre conceptuel ont servi pour le codage. Toutefois, seuls les éléments de la caractéristique « présence de critères » ont été adaptés pour l'acte enseignant en éducation physique et à la santé.

Une fois que la transcription intégrale des 18 entrevues semi-dirigées fut terminée et validée par les enseignantes et les enseignants, nous avons procédé premièrement à un codage de tout le verbatim afin de ressortir les idées générales ou l'essentiel des propos de l'enseignant sans en chercher à le qualifier. Puis, dans une deuxième étape nous avons codé le corpus, de façon fermée et adaptée, en faisant ressortir des unités de sens en lien avec la forme de la pensée critique. En d'autres termes, nous avons fait ressortir des transcriptions des unités informationnelles sur « l'autocorrection », ou sur « la sensibilité au contexte » ou encore sur « la présence de critères ». Enfin, dans une troisième étape, nous reprenons la démarche de la deuxième étape mais cette fois, nous avons codé (codage fermé) les verbatims en ressortant des unités informationnelles en lien avec le contenu des propos (dimension de la réflexivité de l'enseignant) (voir l'annexe 6 relative au codage).

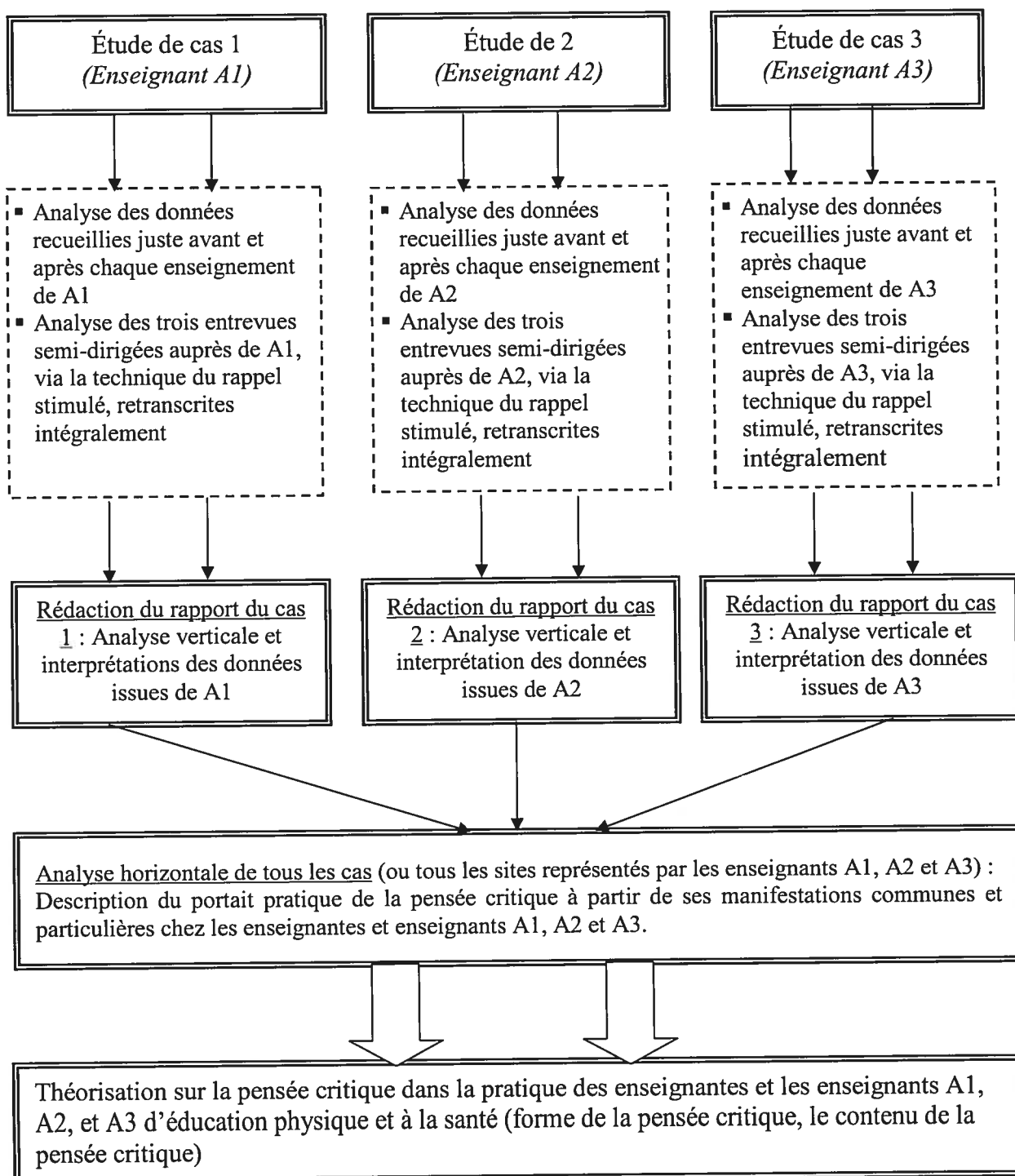
3.4.2 La théorisation sur la pensée critique

La théorisation s'est faite en deux étapes, au fur et à mesure de l'analyse et du traitement des données. Premièrement au niveau de chaque cas. À ce niveau, nous avons essayé de comprendre le fonctionnement de la pensée critique en enseignement en faisant ressortir les manifestations pratiques des composantes de la pensée critique tout en tentant de les expliquer telles qu'elles apparaissaient. Deuxièmement, après cette démarche interprétative des données de chaque site, nous avons procédé à l'analyse horizontale. À ce niveau, nous avons cherché premièrement à faire ressortir, par comparaison des sites, les éléments communs et différents en regard de la forme et du contenu de la pensée critique. Cette analyse, en deux étapes, a permis une théorisation sur la nature et les

manifestations de la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants. Le schéma ci-dessous donne une vue globale de la stratégie d'analyse, en prenant l'exemple de trois enseignantes ou enseignants.

Figure 2

Schéma de la stratégie d'analyse, d'interprétation et de théorisation sur la pensée critique dans la pratique éducative des participantes et des participants à l'étude



CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES

Le présent chapitre est spécifiquement consacré à la présentation et à l'analyse des données relatives à la pensée critique telle qu'elle apparaît dans la pratique de chaque enseignant et de chaque enseignante. Dans un premier temps, nous présenterons et analyserons les éléments de la forme de la pensée critique, puis dans un deuxième temps, ceux en lien avec le contenu de la pensée critique. L'exposition de ces données se fera par site car c'est, en réalité, la présentation et l'analyse verticale des données de chaque cas.

4.1 LE CAS DE L'ENSEIGNANT 1 (B1)

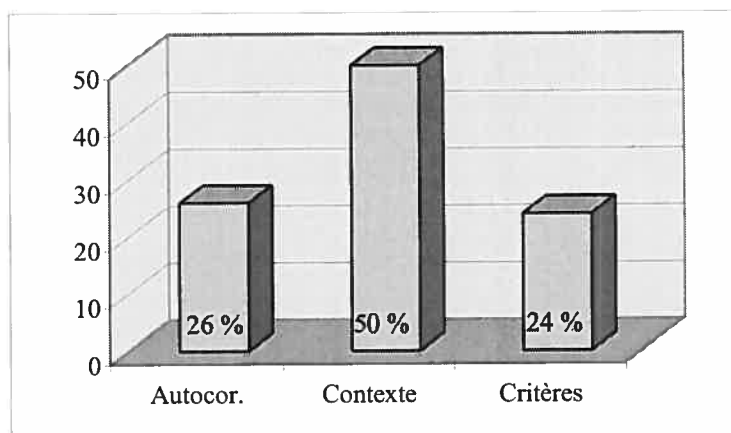
4.1.1 La forme de la pensée critique de B1

À la lumière de la lecture des données ayant trait à la forme de la pensée de l'enseignant B1 selon le tableau 3 ci-dessous, nous pouvons affirmer que le mode de pensée utilisé par cet enseignant, pendant la phase interactive du processus enseignement-apprentissage, est de type critique. En effet, le tableau VIII révèle la présence des trois caractéristiques de la pensée critique mises de l'avant par Lipman (1991, 1995a), mais à des degrés divers. Sur un total de 42 unités informationnelles relatives à la forme de la pensée critique, 50 % de ces unités ont trait au caractère « sensibilité au contexte », 26 % au caractère « autocorrection » et 24 % indiquent les critères (ou les raisons) sur lesquels se base la pensée de l'enseignant B1.

Tableau VIII
La forme de la pensée de B1

	Pensée autocorrective	Pensée sensible au contexte	Pensée basée sur des critères
Enseignement 1	4	4	5
Enseignement 2	7	10	2
Enseignement 3	0	7	3
Total des unités de sens	11 sur 42	21 sur 42	10 sur 42
Pourcentage	26%	50%	24%

Figure 3
La forme de la pensée de B1



Le caractère « autocorrection » de la pensée de B1 se manifeste par l'adoption, par cet enseignant, d'une pensée flexible et non rigide. Tout au long des enseignements observés, en effet, cet enseignant fait montre non seulement de sensibilité à l'égard des limites de sa propre pensée tout en étant enclin à la corriger et/ou à essayer une activité, non planifiée, avec ses élèves. Les extraits des transcriptions ci-dessous illustrent bien le caractère autocorrectif de la pensée de B1.

« Et d'ailleurs quand je dis qui veut être chef, tout le monde voudrait l'être. Mais il faut donner la chance à tout le monde d'être chef. Avant, on avait une période fixe pendant laquelle on était chef, *mais maintenant j'ai changé la consigne et à chaque cours on a de nouveaux chefs* ».

« (...) *Oui, parfois! Au cours des séances suivantes, je reviens sur une notion parce que je m'aperçois qu'elle n'a pas été claire ou comprise par les élèves* (...). Souvent, je me dis: Ça! ça n'a pas fonctionné. Est-ce que c'est trop compliqué? Est-ce que les élèves ne comprennent pas? Est-ce que les élèves ne sont pas intéressés? Ces questions me poussent à un changement dans ma planification initiale ».

Dans le premier extrait présenté, l'enseignant B1, choisi délibérément de rompre avec une sorte de routine pédagogique établie après avoir pris conscience d'un effet négatif pour ses élèves. Cet enseignant considère, en effet, que le dispositif pédagogique mis en place auparavant va à l'encontre d'une classe d'éducation physique équitable où chaque élève aurait les mêmes chances d'agir et d'assumer les mêmes responsabilités que son

pair. Pour cet enseignant, l'obtention de cette équité dans sa classe passe non seulement par une évaluation de la pertinence du premier dispositif pédagogique, mais par l'instauration d'une nouvelle routine pédagogique. Dans le deuxième extrait des transcriptions, on constate que le comportement adaptatif et régulateur de l'enseignant B1 porte aussi sur sa planification pédagogique. En effet, constatant l'insuccès d'une activité éducative à la lecture des prestations motrices des élèves, B1 s'oblige à revenir sur sa planification préétablie pour le bénéfice de ceux-ci.

Le caractère de la sensibilité au contexte se manifeste chez l'enseignant B1, lors de l'interaction avec ses élèves, par un mode de pensée influencé par des variables reliées au lieu de son intervention (école, système scolaire), au moment de son intervention (début ou fin d'une séquence d'enseignement-apprentissage), de la nature de l'activité pratiquée comme moyen d'éducation (kinball, basketball, etc.), de l'effectif de classe avec laquelle il interagit, du temps alloué à la classe d'éducation physique et des caractéristiques psychosociomotrices des élèves (leur degré d'aisance face à une activité physique, leur niveau de scolarité, leurs caractéristiques affectives et cognitives, etc.). Les extraits ci-dessous offrent un bon exemple de cette « sensibilité au contexte » chez B1.

« Encore une fois, on est dans un cours d'éducation physique, on est là pour apprendre. Quand je suis l'enseignant, je n'arbitre pas dans le sens d'un arbitre de match de basketball à l'extérieur de l'école. On est dans un contexte d'éducation, encore une fois, dans un contexte d'apprentissage ».

« (...) L'écart entre les enfants de 11 ans et ceux de 13 ans est grand, mais les équipes vont être faites à part égale. C'est très important. On n'est pas ici (à l'école) pour faire des champions, mais on est là pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre ».

Dans le premier extrait, l'enseignant B1 fait preuve d'une sensibilité à l'égard de la nature du cours qu'il dispense. Cet enseignant enracine son acte pédagogique dans la considération de l'essence même de l'éducation physique et à la santé. Ainsi pour lui, il est impératif d'ancrer sa pratique pédagogique dans la distanciation entre « éducation physique et à la santé », une discipline scolaire où les activités physiques et sportives sont des moyens d'éducation, et le « sport ». C'est pour cela que dans la gestion pratique de la situation d'apprentissage, décrite dans le premier extrait de transcription, où le basket-

ball est le moyen d'éducation, l'enseignant B1 ne prend pas les mêmes décisions que le législateur sportif lorsque ses élèves viennent à enfreindre aux règlements du jeu de basket-ball. Sa pensée se précise davantage dans le deuxième extrait quand il souligne que l'éducation physique est une forme de « pratique d'activité physique pour tous » qui tire sa légitimité dans la raison d'être de l'école (lieu d'éducation et d'apprentissage pour tous les élèves). Cette particularité du lieu de son intervention et de la nature de la discipline « éducation physique et à la santé » sont des paramètres non contournables pour l'élève à propos de son acte pédagogique. La formation de groupes pédagogiques, chez B1, sera donc sous-tendue par la considération de la spécificité du lieu de pratiques des activités physiques et sportives.

Même si la présence de raisons valables sous-tendant la pratique éducative de B1 est difficilement perceptible dans les propos de cet enseignant (voir tableau VIII), 24 % des unités de sens en lien avec les caractéristiques de la pensée critique concernent, tout de même, la « présence de critères » dans la pensée de B1 pendant la phase d'interaction. La lecture des transcriptions des propos tenus par cet enseignant révèle que la nature de ces critères est bidirectionnelle : des critères de nature plus technique (manière de dribbler, succession d'habiletés motrices, qualité du geste technique, la reproduction correcte d'une technique sportive, le niveau d'excitation des élèves) et d'autres de nature plus socioéthique (principe de mixité ou d'alternance filles/garçons dans l'organisation des équipes et dans l'ordre de pratique des activités d'apprentissage). Les extraits des transcriptions de B1, ci-dessous, illustrent les manifestations de ce caractère de la pensée critique chez B1.

« Le critère que j'ai établi, c'est qu'elle dribble directement devant elle et qu'elle ne frappe pas la balle, mais qu'elle la pousse et qu'elle suive son ballon. Car je veux qu'elle apprenne à monter et à dribbler avec le ballon et que personne ne puisse lui enlever la balle sans qu'elle ne fasse une faute technique. C'est aussi valable pour toute la classe ».

« C'est-à-dire que moi je fais toujours fille/garçon. C'est un principe que j'ai établi en début d'année. Si, dans un premier temps tu choisis une fille, ton deuxième choix doit être un garçon, puis le troisième une fille, ainsi de suite. (...) Il faut que ce soit toujours mixte, alterné fille/garçon. Et aussi ça évite les guerres entre les élèves. Vous savez à cet âge là, pour

moi il n'y a pas de différence entre fille ou garçon. Il faut que toujours, il y ait de la mixité dans les équipes ».

Dans le premier extrait des verbatims mentionnés ci-dessus, la raison sous-tendant l'intervention éducative de B1 est de nature technique: la reproduction correcte d'une succession de comportements moteurs en rapport avec la technique de dribble au basketball. L'enseignant va donc se baser sur la succession des habiletés motrices inhérentes au dribble pour intervenir auprès de ses élèves. Ce critère va aussi lui permettre de les comparer. Au contraire, dans le deuxième extrait, les propos de B1 révèlent l'existence de critère de nature socioéthique : la mixité dans les équipes. Le respect de ce principe permettrait, aux élèves, selon B1, d'apprendre à respecter le sexe opposé et à vivre en groupe de façon harmonieuse et pacifique. Enfin mentionnons que, pour cet enseignant, ces raisons de nature technique et socioéthique qui soutiennent ses interventions pédagogiques ont un caractère normatif.

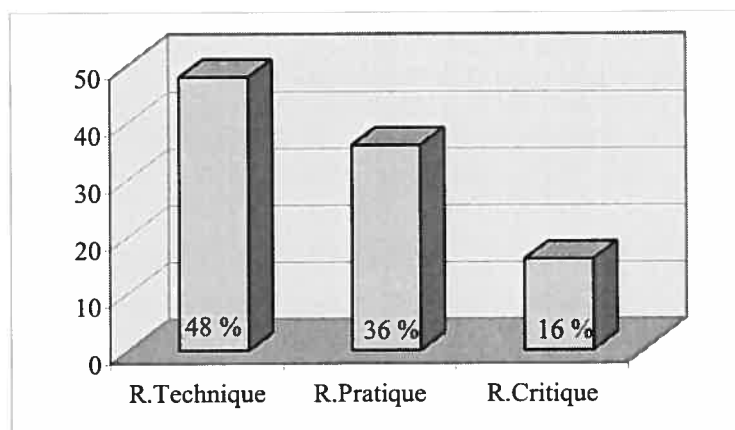
4.1.2 Le fond de la pensée critique de B1

En nous référant à la classification de la réflexivité de Van Manen (1977), l'analyse des transcriptions de B1 révèle que cet enseignant est préoccupé par des considérations d'ordre à la fois technique, pratique ou critique de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, l'objet de sa pensée est dominé par l'aspect technique (48 %), suivi de l'aspect pratique (36 %) et, enfin, de l'aspect critique (16 %) de l'enseignement et de l'apprentissage comme l'indique le tableau IX.

Tableau IX
Le fond de la pensée de B1

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	8	8	0
Enseignement 2	6	9	10 (Toutes ne concernent le micro aspect)
Enseignement 3	16	5	0
Total des unités de sens	30 sur 62	22 sur 62	10 sur 62
Pourcentage	48 %	36 %	16 %

Figure 4
Le fond de la pensée de B1



La réflexivité technique de l'enseignant B1 a trait essentiellement, soit à l'efficacité de son acte d'enseignement, soit à l'efficacité de l'apprentissage des élèves ou, encore, à la gestion du groupe-classe. Les deux extraits des transcriptions reproduits ci-dessous révèlent la centration de la pensée de B1 :

« C'est-à-dire que pour moi, il faut que le jeu soit bien fait, soit correctement exécuté, c'est beaucoup plus dans ce sens là. Je fais du mini Basket-ball, la ligne des trois points n'existe pas, mais ce que nous jouons dans notre gymnase n'est pas différent de ce qu'ils voient à la télévision. C'est la même chose qu'au Kinball ».

« Évidemment j'observe la réalisation de la tâche. Est-ce que c'est bien fait ? Est-ce que c'est mal fait ? Est-ce qu'il y a quelque chose à corriger alors je vais aller voir (...) Je veille à ce que la réalisation se fasse correctement parce que je sais qu'en faisant une démonstration rapide comme j'ai fait (pour perdre le minimum de temps) on peut toujours avoir des choses à corriger, des actions à corriger et peut-être à montrer ».

Ces deux extraits permettent d'inférer que la centration de l'enseignant B1 est focalisée sur l'atteinte d'un objectif d'enseignement, à caractère technique, dans le court terme : la reproduction correcte d'une habileté motrice. Le souci de B1 est de voir ses élèves réussir la reproduction correcte d'une habileté motrice sans plus. Ainsi, il déploie, à son niveau, toutes les actions et organisations éducatives possibles afin de voir ses élèves parvenir à cette fin. C'est ce qui justifie, selon le deuxième extrait de transcriptions, la démonstration qui a été faite.

Quant à la réflexivité d'ordre herméneutique ou pratique, l'enseignant B1 tient compte, lors de ses enseignements, soit des principes théoriques pédagogiques (par exemple l'importance de l'engagement cognitif des élèves dans leur apprentissage, la communication en pédagogie), soit des facteurs contextuels (tels que le temps alloué à l'enseignement, la spécificité du milieu d'enseignement, la spécificité de l'activité éducative) ou, encore, des caractéristiques des élèves (expériences antérieures, caractéristiques affectives et cognitives).

« Parce que moi je trouve que c'est la meilleure des choses, l'interaction qu'il y a entre les enfants et nous. *Je pense qu'ils se souviennent davantage si on les questionne. Par eux-mêmes, ils vont trouver, ils vont comprendre ce vers quoi on veut les amener. Et pour vérifier en même temps s'ils vont se rappeler un des règlements qu'on avait déjà placés.* Souvent moi je mets en amorce ce qui va arriver. À la fin du cours quand je fais un retour, je leur dis par exemple que la semaine prochaine on va rendre le jeu plus difficile. On va faire ça, ça et ça et de continuer cette discussion là avec eux pour voir la compréhension des règles, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont acquis. Et on vérifie s'ils sont capables d'aller plus loin, savoir déjà ce qu'ils ont appris et s'ils s'en souviennent. Normalement s'ils sont capables de le dire, ils sont capables de l'appliquer beaucoup plus rapidement. *Ce n'est pas toujours le cas mais dans ce cas ci, comme ils ont très bien réagi, très bien répondu ça aide dans la compréhension du jeu parce que ce jeu là est beaucoup moins vu et n'est donc pas connu.* Voilà ce que je recherchais: leur permettre de réfléchir pour mieux comprendre ».

Ici, l'enseignant B1 justifie son action pédagogique par la recherche de la compréhension chez ses élèves. Cette compréhension passe, selon lui, par la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique d'enseignement permettant à l'élève de réfléchir et d'être actif dans son apprentissage. L'engagement cognitif des élèves dans leur apprentissage semble être recherché, ici, par l'enseignant.

Enfin, l'enseignant B1 délibère sur des questions de nature critique reliées à l'enseignement et à l'apprentissage, mais à un degré moindre. En effet, même si elles ne sont pas centrales dans son agir professionnel, le tableau IX révèle, tout de même, qu'elles font parti des préoccupations. L'analyse des verbatims énonçant les fondements des actes pédagogiques de l'enseignant B1 montre que celui-ci est préoccupé, dans son enseignement, par des questions d'équité, de justice et de liberté en éducation physique.

Toutefois, toutes ces questions, de nature critique, ne sont discutées que dans une vision instrumentaliste et ne vont pas au-delà du gymnase.

« Oui c'est ça, *parce que c'est injuste pour l'équipe qui reçoit*. On en convient ? *Parce que si tu dis la couleur de l'équipe qui reçoit après avoir frappé, leur vitesse de réaction est diminuée, ça les pénalise et cela est injuste*. C'est ça l'idée. (...) Alors je leur répète: je dis le mot de passe « omnikin », je dis la couleur de l'équipe qui reçoit et ensuite je frappe. *Il faut que je veille que ce jeu soit juste pour tous* ».

« Vous avez vu les 6^e années jouer au basket-ball. La ligue de basket-ball est mixte, les 5^e et les 6^e années... Dieu sait qu'il y a des écarts. Je vais avoir des enfants qui ont à peine 11 ans et d'autres qui auront 13 ans. L'écart est grand mais les équipes vont être faites à part égale, c'est très important. *On n'est pas ici pour faire des champions mais on est ici pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre. C'est très important* ».

L'équité et l'égalité pour tous sont les deux préoccupations mentionnées par l'enseignant B1 dans ces deux verbatims. La classe d'éducation physique et à la santé doit offrir, selon cet enseignant, des occasions de pratique de la justice et de l'égalité pour tous les élèves. Ainsi, elle se différencie des pratiques d'activités physiques en dehors de l'école.

4.2 LE CAS DE L'ENSEIGNANT 2 (B2)

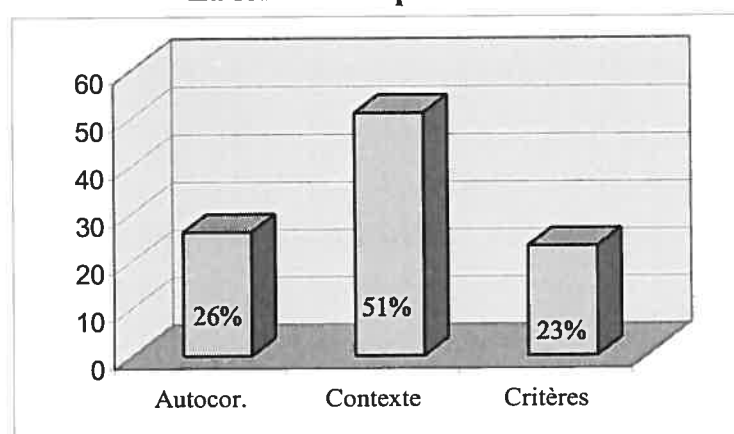
4.2.1 La forme de la pensée critique de B2

Selon les données relatives à la forme de la pensée critique mentionnées par le tableau X ci-dessous, les trois caractéristiques de la pensée critique mises de l'avant par Lipman (1991, 1995) sont présentes chez l'enseignante B2, mais à des degrés divers. En effet, sur un total de 47 unités informationnelles qui ont trait à la forme de la pensée critique, 51 % de ces unités sont relatives à la « sensibilité au contexte », 26 % à l'« autocorrection » et 23 % de ces unités révèlent les critères sur lesquels se base la pensée de l'enseignante B2.

Tableau X
La forme de la pensée de B2

	Pensée autocorrective	Pensée sensible au contexte	Pensée basée sur des critères
Enseignement 1	5	10	4
Enseignement 2	4	8	7
Enseignement 3	3	6	0
Total	12 sur 47	24 sur 47	11 sur 47
Pourcentage	26 %	51 %	23 %

Figure 5
La forme de la pensée de B2



Le caractère « autocorrection » de la pensée critique de l'enseignante B2 se traduit par la modification voulue soit d'une stratégie d'enseignement ou soit d'une routine pédagogique préalablement planifiée. Cette modification fait suite à une autoévaluation des outils pédagogiques utilisés à la lumière des productions des élèves.

« Ah oui! J'ai changé mon éducatif initial ici parce que je voulais rendre le cours plus intéressant pour les élèves (...) Quand je vois que ça va bien, que ça roule bien et que les enfants sont intéressés alors je suis satisfait et je laisse l'éducatif présenté se dérouler tel qu'il est. Mais ici, j'ai constaté par les comportements des élèves qu'ils n'aiment pas ça; certains décrochaient. Cela m'a fait réfléchir et je me suis dit qu'il y avait des choses qui ne marchaient pas dans l'éducatif et qu'il fallait que je trouve une autre façon de les intéresser. C'est ce qui m'a amené à trouver cette adaptation ».

« Sur cette séquence, j'avais commencé à parler en voulant donner la réponse à cet élève. Mais je me suis retenue après parce que je me suis

rappelée peu après qu'en faisant cela je ne faisais pas participer réellement l'élève. Mon intention ici était de faire participer davantage les élèves afin que le cours devienne plus intéressant pour eux ».

Dans le premier extrait de transcription ci-dessus mentionné, l'enseignante B2 réalise une certaine non-pertinence de l'éducatif présenté à ses élèves à la lumière des comportements de ceux-ci. Elle s'aperçoit, en effet, que plusieurs élèves sont démotivés et décrochent. Ce désintéressement manifeste des élèves à l'égard de l'éducatif provoque une remise en cause chez l'enseignante qui, par la suite, décide d'opérer une modification à l'éducatif initial afin d'obtenir, de nouveau, l'adhésion des élèves au processus d'enseignement-apprentissage. Quant au deuxième extrait, la manifestation de l'autocorrection de la pensée de B2 se voit à travers le mode de communication utilisé par elle dans la phase d'interaction. En effet, l'enseignante B2 choisit de changer de stratégie communicative en passant d'un mode monologique à un mode dialogique. Ce deuxième mode de communication prend cours après une prise de conscience faisant suite à une courte autoévaluation de l' à propos du premier mode de communication utilisé, tout en considérant l'intention pédagogique que poursuit l'enseignante. Bref, on constate qu'ici que le critère de l'autocorrection, marque d'une pensée critique, est présent chez B2.

Le critère Lipmanien de la sensibilité au contexte se manifeste lors des interactions avec les élèves. En effet, l'enseignant B2 ancre son action pédagogique sur certains des aspects du contexte environnemental éducatif qui font sens pour lui, notamment : les caractéristiques affectives, cognitives et motrices des élèves, le temps alloué à la séance d'éducation physique et à la santé, la qualité et la quantité du matériel didactique présenté.

« Oui, on peut laisser de la place à la découverte des élèves *mais tu sais, ici j'étais pris par le temps. Si j'avais plus de temps, je pourrais mettre les élèves dans des situations d'expérimentation et les laisser découvrir.* Je verrais alors les élèves qui auraient fait des trouvailles et je pourrais construire sur leurs trouvailles afin d'ajouter à leur connaissance personnelle. C'est peut-être la meilleure façon mais comme je suis pris dans le temps, je leur donne directement des pistes de découverte à explorer ».

« J'ai amené les élèves au centre de l'aire de jeu pour uniquement régler leur problème de comportements à leur niveau. *Ils étaient tellement excités pendant l'échauffement que je ne pouvais pas ni continuer, ni leur présenter l'éducatif des pyramides.* Je me suis dit que si je les mettais dans cet éducatif avec leur degré d'excitation actuel, je ne pourrais pas les maîtriser alors il fallait les calmer un peu en abrogeant l'échauffement ».

Dans le premier extrait de verbatim ci-dessus présenté, le facteur temps détermine l'approche pédagogique à utiliser. L'enseignante B2 est influencée par la brièveté du temps alloué à la séance. Ce qui ne lui donne pas de latitude dans le choix et la présentation de stratégies d'enseignement pouvant permettre aux élèves d'exercer leur réflexion et leur créativité pour solutionner adéquatement les problèmes posés par la situation éducative proposée. En considérant ce facteur, l'enseignant se voit donc contraint d'imposer des alternatives que les élèves se doivent d'explorer. Dans le deuxième extrait, le comportement particulier des élèves, c'est-à-dire leur excitation, se présente comme le facteur qui détermine non seulement le raccourcissement de l'éducatif mais surtout la mise en place d'un dispositif pédagogique : le regroupement des élèves au centre de l'aire de pratique éducative. Pour l'enseignante cet élément du contexte devrait être résolu avant de passer au premier éducatif planifié. Bref, on voit donc que la pédagogie de B2 est marquée par une sensibilité au contexte, critère de la pensée critique, qui est d'ailleurs consciente dans le discours de B2.

Enfin, sur un total de 47 unités de sens relatives aux caractéristiques de la pensée critique, 23 % de celles-ci ont trait aux critères sous-jacents l'action de B2 dans la phase interactive du processus d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, l'acte éducatif de B2, plutôt que d'être intuitif, est raisonné. Toutefois, la nature de ces critères est uniquement d'ordre technique.

« J'ai arrêté l'échauffement parce qu'ils ne font pas ce que j'ai demandé. Par exemple ces élèves là (en montrant du doigt deux élèves sur l'écran de la télévision), *ils frappent la rondelle trop haut alors que j'ai demandé qu'elle soit frappée en bas, au niveau du genou. J'impose cela comme critère parce que je ne veux pas qu'il y ait d'accident dans ma classe. L'anneau doit donc glisser vraiment au sol et qu'on ne la soulève pas* »

« Ici, je voulais que ça se passe comme je l'avais demandé et qu'en plus les élèves respectent les consignes. *Je leur ai demandé de réussir*

individuellement la cascade c'est-à-dire jongler avec les deux mains en utilisant les trois foulards. Mais ce n'est pas ce qui se passe. Non seulement ils ne réussissent pas la technique, mais aussi ils s'acharnent à se faire des compétitions entre eux ».

Lorsque nous considérons le premier extrait, le critère mis de l'avant par l'enseignante est un critère technique assez général. En fait, elle s'attend à ce que l'anneau (faisant ici office de rondelle) parcourt une trajectoire de basse altitude lorsqu'il est joué par les élèves. Ce principe a été institué par l'enseignante pour des raisons de sécurité. Et l'éducatif auquel prennent part les élèves se déroulera convenablement si les élèves respectent cette consigne. En revanche, le deuxième extrait nous présente un critère qui est non seulement de nature technique mais, de plus, plus spécifique. L'enseignante recherche la reproduction motrice d'une technique : la cascade. En fait, les élèves se doivent d'essayer de la reproduire parfaitement.

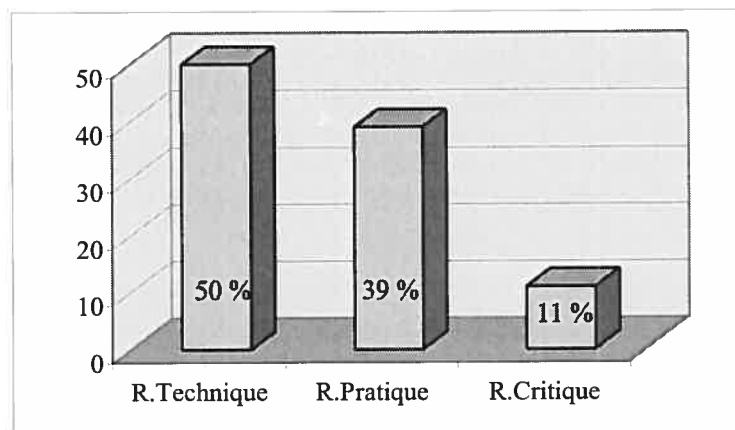
4.2.2 Le fond de la pensée de B2

Au regard des données sur les niveaux de réflexivité de B2 mentionnées par le tableau XI, les objets de pensée de l'enseignante B2 sont multidimensionnels. Le tableau XI révèle, en effet, que cette enseignante est préoccupée par des considérations techniques, herméneutiques et critique de l'enseignement et de l'apprentissage, mais à des degrés divers. La centration de la pensée sur la dimension technique du processus enseignement-apprentissage occupe, à elle seule, 50 % des unités informationnelles. Puis vient la préoccupation pratique avec 39 % des unités et enfin la préoccupation critique avec 11 %.

Tableau XI
Le fond de la pensée de B2

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	19	9	0
Enseignement 2	20	14	9 (dont 7 du micro-aspect et 2 du macro-aspect)
Enseignement 3	9	14	2 (tous du micro-aspect)
Total des unités de sens	48	37	11
Pourcentage	50 %	39 %	11 %

Figure 6
Le fond de la pensée de B2



La réflexivité technique de l'enseignant B2 concerne essentiellement l'efficacité de son enseignement. Cette efficacité, pour B2, se traduit essentiellement par une reproduction ou une acquisition d'habiletés motrices par les élèves.

« J'ai fait moi-même la démonstration pour leur montrer comment procéder pour réussir à jongler avec plusieurs foulards. Je voulais leur donner des trucs. C'est comme une recette : tu donnes ta recette à quelqu'un pour lui permettre de réussir. C'est un peu ce qui m'animait ».

« Ici, j'ai demandé aux élèves de travailler par ateliers. Ils pourront ainsi tous travailler en même temps. Je n'aime pas quand il y a des élèves qui sont assis et qui attendent. Je ne veux pas non plus leur dire : toi, tu jongles et ton ami te regarde et après vous changez de rôle. Il y aura quelqu'un qui ne fera rien pendant un certain temps. J'ai alors mis en place trois ateliers où il y a des choses différentes à travailler. Je trouve que c'est intéressant d'expérimenter plus d'une chose durant le cours même si c'est un seul atelier qui rejoint l'objectif du cours en réalité ».

Dans ces deux extraits, la préoccupation de l'enseignant B2 est de voir ses élèves être engagés, sur le plan moteur, dans la réalisation des tâches demandées. C'est ainsi que dans le premier extrait ci-dessus mentionné, l'enseignante fait une démonstration de ce que les élèves doivent faire afin que ceux-ci la reproduisent sans faire appel ni à leur propre pensée, ni aux ressources à mettre en place pour même réussir la reproduction exigée. Dans le deuxième extrait, l'enseignante énonce avoir mis en place plusieurs ateliers pédagogiques afin de voir tous ces élèves être actifs sur le plan moteur. Même si

l'activité des élèves dans deux des trois ateliers n'est pas en congruence avec l'intention pédagogique poursuivie. En fait, ce qui est primordial, pour elle, c'est de voir les élèves acquérir plusieurs expériences sur le plan moteur, peu importe leur lien avec l'objectif poursuivi. Ce qui nous amène à dire que B2 réfléchit en enseignant. Toutefois, l'objet de sa réflexion n'est pas éducatif au sens de développer chez ses élèves, par exemple, une conscience d'une mise en place de ressources à la fois internes et externes pour résoudre les problèmes posés par les situations éducatives, mais cette enseignante fait plutôt preuve de réflexion technique c'est-à-dire qu'elle est essentiellement préoccupée par le geste moteur.

La pensée de l'enseignante B2 est aussi centrée sur des considérations pratiques de son acte d'intervention éducative. En effet, certaines des interventions pédagogiques sont sous-tendues soit par des considérations de principes pédagogiques pratiques, soit par des caractéristiques cognitivo-affectives des élèves ou soit encore par la culture professionnelle de B2.

« J'ai mis du temps sur les consignes de sécurité dans la présentation de cet éducatif parce que par expérience, il m'est arrivé de présenter des leçons sans porter attention sur la sécurité. Et tu te rendras compte qu'après un moment donné, les enfants non seulement jouent à l'épée avec l'objet et font autre chose que ce qui est demandé, mais aussi ces jeux débouchent très souvent sur des accidents. Ce sont des choses que j'ai vécues. C'est pour cela qu'ici j'ai voulu insister sur ces points de sécurité. Je veux, à tout prix, éviter les dangers et mettre en place un environnement sécuritaire pour l'apprentissage des élèves ».

« Oui, j'ai arrêté de parler à deux reprises dans cette séquence pour une raison bien simple pour moi. Je me suis rendue compte que quand il y a une ou deux personnes qui parlent en même temps que moi, mon intervention devient inefficace. Je me demande toujours, en premier lieu, si les autres élèves qui sont calmes peuvent ainsi m'entendre et m'écouter. Je ne suis pas sûre. Puis si je n'ai pas l'attention de tout le monde, possiblement que mon intervention sera inutile car non fonctionnelle. Comme je veux que mon intervention fonctionne, il faut que tout le monde m'ait entendue et m'ait comprise. C'est pour cette raison qu'à chaque fois que des élèves parlent en même temps que moi, je m'arrête. Car je veux qu'ils écoutent tous et soit attentif aux consignes données. Pour moi, c'est comme : je veux t'expliquer quelque chose, il faut que tu m'écoutes si tu veux que ça marche quand tu seras dans l'action ».

Dans le premier extrait présenté, l'enseignante B2 prend appui sur son vécu professionnel pour justifier la longueur de la mise en place d'une situation éducative. En effet, de ce vécu professionnel, l'enseignante B2 tire un principe personnel qui guide son agir et, selon celui-ci, il est impératif de s'assurer de la création des conditions d'apprentissage sécuritaires dans la présentation d'une tâche d'apprentissage si l'enseignant veut voir apparaître des comportements d'apprentissage chez les élèves. La lecture du deuxième verbatim indique un deuxième principe sur lequel B2 ancre son comportement professionnel: l'obtention de l'écoute des élèves est une condition nécessaire à leur apprentissage. Si cette enseignante arrête de parler à chaque fois qu'il y a un ou plusieurs élèves qui parlent en même temps qu'elle, c'est pour exiger de ceux-ci une écoute attentive à ce qu'elle énonce. Car l'adoption d'une telle attitude par les élèves est indispensable à leur réussite dans l'exécution des tâches éducatives.

Enfin, le tableau XI relatif au contenu de la réflexion de l'enseignante indique que 11 % des objets de réflexivité ont trait à des considérations d'ordre critique de l'enseignement et de l'apprentissage. L'analyse des transcriptions de B2 montre que ces préoccupations sont de nature socioéthique et qui se limitent, majoritairement, au gymnase. Dans la plupart du temps, ces éléments critiques ne sont pas considérés pour eux-mêmes, mais ils sont situés dans le contexte éducatif. Autrement dit, ces apprentissages font partie de l'éducation (versus l'instruction) des élèves en vue de former des personnes responsables et des citoyens de qualité.

« Quant à moi, *je voulais qu'Alain apprenne à respecter les consignes*. Quand c'est le temps d'aller à un endroit, ce n'est pas parce que tu aimes moins une activité que tu peux décider que tu ne feras juste ce qui te tente. (...) *Je trouve qu'il faut savoir qu'apprendre à se conformer aux consignes et règles données fait partie de l'éducation des élèves*. De plus, s'il fallait que toute la classe décide de faire ce qu'elle veut, je pense qu'il y aurait beaucoup d'élèves qui n'apprendraient pas. *En aidant l'élève à se conformer aux règles et consignes, non seulement on l'aide dans son apprentissage mais aussi on forme son caractère. On ne vit pas seul, mais en société, or la classe est une micro-société* ».

« En demandant aux filles de jouer tous les ballons et les garçons de ne jouer que deux ballons, je ne mets pas en place une situation injuste pour les garçons. *Les garçons ont très souvent beaucoup plus de facilité que les filles. Ils participent beaucoup aux activités sportives avec ballon. Et*

souvent, lors de ces activités je constate que les filles sont en retrait sur les lignes de côté et ne s'impliquent pas. Alors je me suis dit, donner plus de ballons aux filles leur donnerait plus d'occasions de s'impliquer et donc de développer leurs capacités. Elles pourront par la suite participer, avec plus de confiance, aux activités dans lesquelles se trouvent les garçons car elles auront les mêmes chances qu'eux ».

Dans le premier extrait, la réflexion critique est centrée sur l'aspect social de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour cette enseignante, il est du mandat de l'éducateur et de l'éducatrice physique de développer des ressources aussi bien internes qu'externes qui permettront à un élève de se socialiser. Cette socialisation, qui se traduit ici par l'obligation de l'élève de se conformer aux règles et aux consignes données par l'enseignante, joue un double rôle : 1) c'est un tremplin à l'apprentissage et 2) c'est une occasion de formation du caractère de l'élève. L'enseignante considère que la classe d'éducation physique est une micro-société dans laquelle l'élève doit apprendre les comportements sociaux. Quant au deuxième extrait, l'enseignante B2 fonde la situation éducative proposée aux élèves sur des valeurs d'équité. En effet, elle constate que lors des pratiques éducatives sportives, les élèves-filles n'ont pas le même degré d'implication que les élèves-garçons. Se sentant inaptes sur le plan moteur, les élèves de sexe féminin se mettent le plus souvent en retrait si bien qu'elles ne développent pas leurs habiletés motrices comme les élèves de sexe masculin. Pour l'enseignante, cet état de fait est considéré comme « une injustice » à corriger. Elle met alors en place une situation éducative qui impose aux élèves de sexe féminin d'être plus engagées sur le plan moteur et de chercher à rétablir, par la même occasion, l'inégalité entre elles et les garçons.

4.3 LE CAS DE L'ENSEIGNANT 3 (B3)

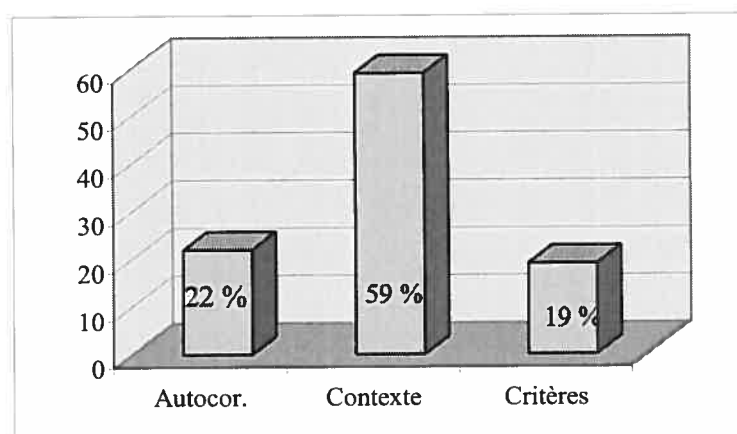
4.3.1 La forme de la pensée critique de B3

Les caractéristiques de la forme de la pensée critique de l'enseignant B3 sont indiquées par le tableau XII. Celui-ci révèle que sur un total de 46 unités informationnelles relatives à la forme de la pensée critique, 59 % de ces unités ont trait au caractère « sensibilité au contexte », 22 % au caractère « autocorrection » alors que seulement 19 % de ces unités de sens indiquent les critères (ou les raisons) sur lesquels se base la pensée de l'enseignant B3.

Tableau XII
La forme de la pensée de B3

	Pensée autocorrective	Pensée sensible au contexte	Pensée basée sur des critères
Enseignement 1	8	13	2
Enseignement 2	0	9	2
Enseignement 3	2	5	5
Total des unités de sens	10 sur 46	27 sur 46	9 sur 46
Pourcentage	22 %	59 %	19 %

Figure 7
La forme de la pensée de B3



Le caractère « autocorrection » de la pensée de B3 se manifeste par la pratique consciente d'une évaluation des situations éducatives, des consignes accompagnant ces éducatifs et des stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant dans la perspective d'une certaine amélioration. En effet, à la vue des réponses motrices ou des ressources mobilisées par les élèves pour résoudre les problèmes que posent les situations éducatives, l'enseignant réalise l'inefficacité de sa pensée première sous-tendant la mise en place soit de l'éducatif, soit de l'émission d'une consigne ou soit encore du choix d'une stratégie pédagogique. Cet enseignant non seulement se remet en cause mais présente, par la suite, un nouveau dispositif pédagogique aux élèves pour corriger son erreur. Les extraits suivants sont typiques de ce « retournement » de la part de l'enseignant B3.

« J'ai modifié certaines règles du jeu ici parce que j'ai voulu donner un autre défi aux élèves lorsque leur équipe est dans la posture défensive. Car

après quelques minutes de pratique, j'ai constaté que l'objectif premier poursuivi dans la position défensive a été vite atteint alors que le temps alloué n'était pas fini. Je me suis alors dit qu'il fallait compliqué un petit peu la situation éducative pour amener les équipes d'élèves à se questionner et à développer des attitudes pertinentes en défensive (...). En fait, je me suis rendu compte qu'ils étaient prêts à autre chose lorsqu'ils occupaient la position de défense. Cette nouvelle adaptation poursuit le même objectif que le premier éducatif mais avec un contexte un peu plus adapté à leurs nouvelles capacités. Peut-être même qu'au départ je me suis trompé sur leurs capacités initiales si bien que le premier éducatif fut un peu trop facile pour eux ».

« Habituellement je mets les bancs, dans cet éducatif, de l'autre côté. Mais vu que les élèves étaient de ce côté-ci, j'ai trouvé qu'ils étaient trop près du marbre. Parce que je sais que je demande aux élèves d'arriver plus vite au marbre. Et tu as remarqué, peut-être, que je ne suis pas trop loin du marbre. Car, peut-être par ma présence je pourrais retenir un élève ou m'imposer physiquement pour ne pas que les élèves se frappent sur le mur. J'ai donc trouvé que les bancs étaient un peu près du champ de jeu et qu'il fallait les éloigner du marbre. Peut-être qu'ai-je donné une consigne non claire aux élèves à l'approche du marbre ».

Dans ces deux extraits de verbatims, l'enseignant B3 apporte des modifications souhaitées aux dispositifs pédagogiques initiaux après une évaluation de ceux-ci. Dans les deux cas, il s'aperçoit de la présence d'une erreur commise et tente de corriger celle-ci. C'est ainsi que dans le premier extrait, l'enseignant B3 apporte une modification à certaines règles régissant la situation éducative proposée aux élèves. Alors que le temps prévu pour cet éducatif était encore loin d'être achevé, l'enseignant réalise son erreur à l'égard des capacités des élèves car, tel que l'éducatif fut présenté aux élèves, il n'y avait aucun défi pour eux, donc aucune occasion de réels apprentissages. Pour faire suite à ce diagnostic, l'enseignant sans attendre la fin du temps alloué à l'éducatif fait intervenir une modification par la complexification de certaines règles inhérentes au fonctionnement de la situation éducative. Dans cette perspective, la nouvelle situation créée vient ainsi palier à la faiblesse du premier éducatif conçu. Par ailleurs, dans le deuxième extrait, l'enseignant apporte une autre modification consciente, mais cette fois, sur l'environnement éducatif. En fait, cette modification vient faire accroc à l'organisation matérielle habituelle (ici, l'emplacement du banc) pour des raisons de sécurité des élèves. L'enseignant B3 s'est aperçu, à la suite des prestations motrices des

élèves, que le banc trop proche du marbre et qu'il présentait un danger certain pour les élèves. Ce à quoi il n'avait pas songé auparavant. Ainsi, non seulement il remet en cause les consignes données aux élèves, mais il déplace le banc de son emplacement habituel. Nous nous apercevons, ici, à la lecture de ces deux extraits, que B3 fait preuve d'une autorégulation de sa pensée initiale.

Le caractère « sensibilité au contexte » chez l'enseignant B3 se manifeste lors du processus d'interaction par la prise en compte de la nature du lieu d'éducation, le temps de la journée pendant lequel le cours a lieu, le moment de l'année scolaire (début, milieu ou en fin d'année scolaire), les caractéristiques psychosocioaffectives et le niveau de scolarité des élèves avec lesquels il interagit. Les deux extraits de transcription ci-dessous typifient les manifestations de la sensibilité au contexte chez B3.

« Nous sommes ici en fin d'année scolaire et je suis avec les élèves de 6^e année. En ce moment-ci de l'année, ces élèves sont un peu plus au secondaire qu'à l'école primaire. Ils décrochent très souvent. Je dois donc expliquer les éducatifs clairement et pendant longtemps afin qu'ils s'engagent convenablement dans les situations éducatives ».

« Là on parle d'enfants en adaptation scolaire, donc d'enfants en difficulté d'apprentissage qui sont généralement rejetés dans la société. Ces enfants ont beaucoup de difficultés à établir des contacts parce qu'ils se sentent un peu différents des autres. Et leurs camarades dits normaux leur font voir assez vite qu'ils ont des carences. C'est pour cela qu'ici je parle avec eux sur des thématiques qui n'ont rien à voir avec leur apprentissage scolaire. Je les écoute me parler de leur famille et de leur fin de semaine et les écouter est très important pour eux et aussi pour moi comme éducateur ».

Dans le premier extrait de verbatim, l'enseignant B3 exprime un souci à considérer une certaine réalité du contexte éducatif : la fin de l'année scolaire chez les élèves de 6^e année. L'enseignant constate que lorsqu'il est en période de fin d'année scolaire, les élèves de la 6^e année primaire ne se sentent plus appartenir à l'ordre primaire. Ils sont alors moins attentifs aux consignes et moins appliqués dans les tâches éducatives. Cette réalité oblige l'enseignant à prendre non seulement du temps lors de la présentation des situations éducatives mais, aussi, à rechercher la clarté dans ses explications en vue d'avoir l'adhésion de ces élèves. Dans le deuxième extrait, l'enseignant B3 se trouve

dans un contexte d'adaptation scolaire où la plupart des élèves ont des troubles d'apprentissage d'origine psychoaffective. Pour B3, ce milieu éducatif est différent des autres contextes scolaires habituels. Et puisque les élèves de ce milieu ont besoin de se sentir acceptés, écoutés et aimés, l'enseignant va prendre le temps d'aborder, avec ces élèves, des thématiques non « scolaires » afin de leur donner une écoute et, par la même occasion, une confiance en eux-mêmes. L'enseignant B3 est influencé ici par les caractéristiques des élèves avec lesquels il interagit dans ce milieu éducatif.

La pensée de l'enseignant B3, lors des interactions éducatives avec ses élèves, s'appuie sur des critères qui servent de base de comparaison entre les élèves ou de repère d'appréciation des comportements des élèves. À la lecture des verbatims de cet enseignant, la nature de ces critères est bidirectionnelle : un critère technique (à la fois individuel que collectif) et un second, qui est de l'ordre du socioéthique (respect du principe de mixité établit et respect des pairs). Ci-dessous, deux extraits de verbatim qui illustrent cette troisième caractéristique de la pensée critique chez B3.

« J'ai arrêté leur pratique parce qu'ils n'ont tenu compte du principe de l'alternance que nous avons établi en début d'année scolaire. Ils savent qu'ils doivent toujours respecter le tour de chaque sexe : la pratique d'un élève garçon suivie de celle d'une élève fille et ainsi de suite. Chaque équipe doit respecter cela. Car je veux m'assurer qu'aucune personne n'est oubliée pendant mon cours ».

« Les critères sont variables. Mais ici, j'ai félicité l'équipe des rouges parce que les élèves ont produit un bon comportement en défense. Ils se sont bien organisés pour contrer l'équipe attaquante et c'est ce genre de comportement que je voulais voir chez toutes les équipes lorsqu'elles sont en position défensive ».

De façon générale, ces deux extraits mentionnés montrent que les interventions éducatives de B3 sont basées sur des critères de différentes natures. Dans le premier extrait, par exemple, la nature du critère dont il est question peut être qualifiée de socioéthique. En effet, pour l'enseignant lors de la pratique éducative, chaque équipe d'élèves doit tenir compte du « principe d'alternance » sous-tendu par le respect de la mixité dans les pratiques des activités éducatives. Et le jugement de B3 se base sur ce critère. En revanche, dans le deuxième extrait, la nature du critère apparaissant est

d'ordre technique non spécifique. L'enseignant ne s'attend pas ici à ce que les équipes d'élèves reproduisent un comportement moteur ou une habileté technique spécifique, mais placées dans des situations éducatives posant un problème, les équipes d'élèves doivent chercher à produire une stratégie collective appropriée pour contrer l'équipe attaquante. Pour l'enseignant, le critère sur lequel va se baser ses interventions pédagogiques dans cette tâche éducative sera fonction du type de comportement collectif produit par les équipes en défense.

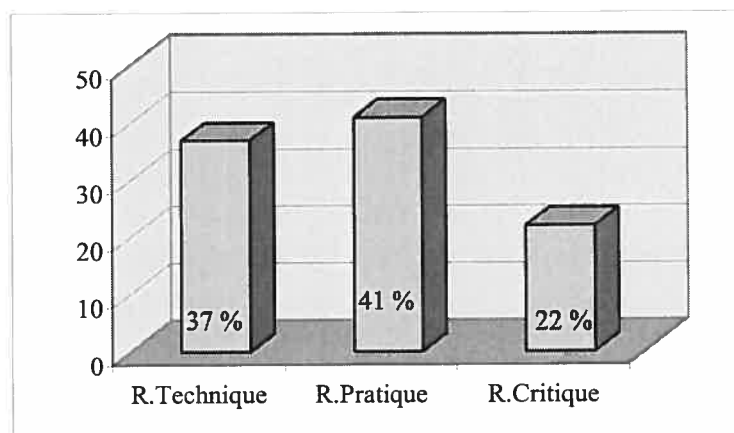
4.3.2 Le fond de la pensée de B3

Au regard des données sur les niveaux de réflexivité de B3 mentionnées par le tableau XIII, l'objet de pensée de l'enseignant B3 est plus dirigé vers des préoccupations herméneutiques de l'enseignement et de l'apprentissage que vers les aspects techniques et critiques. En effet, sur un total de 101 unités informationnelles ayant trait aux objets de réflexion, 41 % de ces unités sont de niveau pratique ou herméneutique, 37 % de niveau technique alors que 22 % sont dirigées vers les aspects critiques du processus enseignement-apprentissage.

Tableau XIII
Le fond de la pensée de B3

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	17	19	9 (dont 7 micros aspects et 2 macro-aspects)
Enseignement 2	2	12	9 (dont 4 micros aspects et 5 macro-aspects)
Enseignement 3	18	11	4 (tous du micro-aspect)
Total des unités de sens	37 sur 101	42 sur 101	22 sur 101
Pourcentage	37 %	41 %	22 %

Figure 8
Le fond de la pensée de B3



La réflexivité technique de l'enseignant B3 apparaît, dans la plupart des cas, soit pendant la phase de mise en train ou d'échauffement du processus enseignement-apprentissage ou soit pendant la mise en place d'une nouvelle situation éducative. Si lors de la phase de mise en train, l'objet de la réflexion technique concerne essentiellement le contrôle administratif (prise de présence, contrôle de la tenue vestimentaire, etc.) et l'achèvement de l'organisation matérielle dans le gymnase, pendant la mise en place d'une nouvelle situation éducative, l'enseignant B3 est davantage préoccupé par l'émission des éléments techniques ou des habiletés motrices de la part des élèves afin de s'assurer de leur compréhension. En fait, dans cette deuxième avenue, les habiletés techniques ou motrices servent d'indicateur d'une compréhension minimale des consignes données par l'enseignant. Les deux extraits ci-dessous illustrent bien ces aspects.

« Dans cet éducatif, je pensais à amener mes élèves un petit peu vers l'objet d'apprentissage du jour. C'est-à-dire vers l'acquisition d'une habileté motrice permettant aux élèves de mettre le ballon dans le panier de basket-ball. Mais aussi, en ayant cette pratique, ils me permettaient de terminer l'organisation physique de mon gymnase ».

« J'étais préoccupé ici par les types de réponses que les élèves me donneraient afin de vérifier de leur compréhension. On sauverait alors du temps sur les explications et l'organisation du jeu. Il y a certains jeux dont je n'ai pas besoin de prendre assez de temps pour les explications parce que ce sont des mises en situation connues, car pratiquées depuis plusieurs années. Ce jeu là était connu, mais pas très bien. J'ai voulu

m'assurer de leur compréhension en dirigeant leurs réponses sur les habiletés motrices à déployer dans le jeu ».

La centration de l'enseignant B3, dans le premier extrait, est sur la dimension motrice des élèves : acquisition par ceux-ci de l'habileté technique du lancer au basketball. En fait, se trouvant dans la phase de mise en train d'une séance d'éducation physique, B3 avait pour intention de préparer psychologiquement les élèves à faire face à la situation éducative du processus enseignement-apprentissage dans laquelle le lancer au panier se présentait comme une solution appropriée. C'est donc une façon d'apprêter les élèves à mieux s'adapter lors de l'éducatif principal. La pratique des élèves, dans cette phase préparatoire, est libre et non contrôlée par l'enseignant. La centration sur l'aspect technique prend une autre avenue dans le deuxième extrait. C'est un moyen de vérification de la compréhension des élèves. En effet, présentant une nouvelle situation éducative aux élèves, la nature des réponses aux questions posées par B3 à propos des types de solutions motrices à déployer est, pour l'enseignant, révélateur de leur compréhension.

Les objets de pensée de nature herméneutique par l'enseignant B3 apparaissent en nombre suffisant et ce, tout au long du processus enseignement-apprentissage. Dans ce processus, en fait, l'enseignant justifie ses interventions pédagogiques (consignes pédagogiques, situations éducatives) en tenant compte des caractéristiques cognitivo-affectives des élèves (connaissance antérieure d'une activité éducative, niveau de compréhension, niveau de scolarité, motivations intrinsèques), de la finalité de l'éducation physique (une éducation pour tous par le biais de la pratique d'activités physiques), de l'expérience professionnelle de l'enseignant et de certaines théories pédagogiques. Les deux extraits ci-dessous illustrent quelques manifestations de la dimension pratique de la pensée chez B3

« Dans la présentation de cet éducatif, j'ai choisi ici d'être un peu plus magistral parce qu'en quelque part mes attentes étaient peu élevées car le jeu n'était pas quelque chose d'inconnue pour les élèves. J'avais donc moins besoin, par exemple, d'illustrer mes propos au tableau ou de présenter un bout de vidéo si on veut ou encore utiliser les élèves pour reconstituer des situations afin de mieux comprendre les règlements du jeu. J'ai choisi d'être plus magistral parce que je croyais que mes élèves

avaient des références déjà pour ce jeu et que par conséquent ça irait plus vite ».

« Pour moi, c'est important de faire verbaliser les élèves pendant le retour au calme, ce n'est pas une perte de temps comme certains éducateurs le croient. C'est sûr que pendant le deuxième temps du processus enseignement-apprentissage, on peut faire des réflexions ou des commentaires, ou même que les élèves en fassent eux-mêmes sur leurs pratiques. Mais pendant le retour au calme le fait de poser des questions aux élèves ou de leur permettre de faire des commentaires leur permet non seulement de faire un retour réflexif sur leurs pratiques mais également, par la même occasion, de fixer leur apprentissage. Je suis arrivé aujourd'hui, de par mon expérience en enseignement de l'éducation physique, à croire profondément que la verbalisation aide beaucoup à l'apprentissage, car ça fixe celui-ci. C'est cette idée qui me pousse à donner, dans cette partie de la séance, la priorité à la parole des élèves ».

Ces extraits de transcriptions illustrent assez bien certains fondements sur lesquels l'enseignant B3 ancre sa pratique pédagogique. Ces postulats, de nature différente, justifient les actions de B3. Dans le premier extrait, par exemple, la forme de communication magistrale ou verbale est utilisée par l'enseignant pour présenter un éducatif parce que, selon ses dires, ses élèves ont une certaine familiarité ou une connaissance de l'éducatif proposé. Par conséquent, cette forme paraît suffisante pour permettre l'engagement des élèves. Les autres modes de présentation possible d'un éducatif, quoique connus par l'enseignant, semblent ici peu pertinents pour lui. L'enseignant B3 s'appuie, dans cet extrait, sur l'expérience ou la qualité du rapport définie par les élèves à l'égard de cet éducatif pour choisir un mode de communication approprié. Dans le deuxième extrait, en revanche, l'enseignant B3 s'appuie à la fois sur son expérience professionnelle en enseignement et sur une théorie pédagogique vérifiée dans sa pratique professionnelle. En effet, même si certains de ses pairs jugent inopportun la verbalisation (par le biais de l'explication, de la justification, des commentaires sur leurs pratiques, etc. de la part des élèves) pendant la phase de retour au calme en éducation physique, B3 pense le contraire. Car pour lui, la verbalisation joue un rôle catalyseur dans la mise en place de l'apprentissage chez les élèves. Permettre aux élèves de verbaliser ou de commenter leurs pratiques, c'est souscrire réellement dans une relation d'aide à l'apprentissage des élèves. Dans ce deuxième extrait, l'enseignant B3 est

donc influencé par l'application d'un principe pédagogique et par son vécu professionnel en enseignement.

Enfin, 22 % des propos explicatifs des interventions éducatives de B3 ont trait à la dimension critique de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, pendant son intervention éducative, l'enseignant B3 fait preuve d'une réflexivité incorporant à la fois les aspects sociaux et les aspects politico-éthiques de l'éducation physique et à la santé. Ces considérations de niveau critique sont dirigées aussi bien vers des intérêts de la micro-société que forme la classe d'éducation physique, que vers la société en générale dans laquelle beigne le système scolaire. Toutefois, la fonctionnalité de ce niveau de réflexivité est multiple comme le rapportent les deux extraits de verbatim ci-dessous.

« Pourquoi ai-je rappelé deux fois à cet élève d'attacher les lacets de sa paire de tennis ? Je dois dire que ce qui m'animait ici, c'est moins pour une raison de sécurité de l'enfant, ça pourrait l'être mais pas en ce moment ci. *Je voudrais surtout mettre l'accent sur le respect des consignes de vie de classe par tous les élèves.* Les élèves le savent depuis le début de l'année scolaire et à chaque cours je le rappelle à certains d'entre eux. Pour moi, ce n'est pas une perte de temps. Mais *il me faut être consistant dans l'application des règles afin que tout le monde apprenne à se conformer aux normes de classe. Ainsi on vivra tous bien dans un bon climat qui nous aidera à apprendre le mieux possible* ».

« *Je demande aux responsables de chaque équipe de respecter la règle d'alternance fille/garçon parce que je ne veux pas que les filles soient en retrait dans ma classe d'éducation physique. Pour moi, la pratique sportive n'a pas de sexe.* Je pense que toute personne, homme ou femme, doit savoir cette dimension du sport. Si on recule, il y a 50 ans, peut-être la femme avait une place moindre que les hommes sur le plan culturel et sur le plan du sport. Ce qui a beaucoup changé de nos jours. *De plus en plus, la femme prend plus d'espace, que ce soit au niveau professionnel qu'au niveau du sport. Et je pense que la femme a droit à cette place. Je ne veux pas encourager ce stéréotype qui brime la femme et qui pense que les filles en éducation physique c'est gnangnangnan (c'est-à-dire de moindre importance) et les garçons sont les meilleurs.* Je veux que mes élèves apprennent cela, même en éducation physique et le vivent partout ».

L'objet de la réflexivité critique, dans le premier extrait ci-dessus mentionné, est de nature sociale. L'enseignant B3 rappelle plusieurs fois à un élève le respect d'une consigne, d'une règle du code vie de la classe alors que celui-ci semble délibérément

s'astreindre à cette loi. Pour B3, son intervention auprès de cet élève n'est pas faite dans une perspective de recherche de la sécurité pour cet enfant mais plutôt l'amener à se conformer à une règle établie. Du coup, le mobile de l'intervention de l'enseignant vise un développement social : apprendre à se conformer aux règles et lois établies. Par ailleurs, pour l'enseignant, l'attitude conformiste aux règles établies que doit avoir chaque élève est dirigée vers le développement d'un climat propice à l'apprentissage des élèves. Ce qui signifie que cette dimension critique de la réflexion de B3 est un moyen pédagogique au service de l'apprentissage des élèves. *A contrario*, dans le deuxième extrait l'enseignant B3 fait preuve d'une capacité réflexive critique qui va au-delà de l'apprentissage en éducation physique (donc au-delà du gymnase). En effet, pour cet enseignant, la recherche de la mixité (alternance fille/garçon) dans la composition des équipes de pratique est une façon de lutter contre le stéréotype social qui, jadis, mettait le sexe féminin en marge de la pratique sportive. Par cet acte pédagogique, l'enseignant B3 prend une position qui met de l'avant la dimension politique de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé. La réflexion de B3, dans cet extrait, en une qui transcende l'aire de la pratique physique et le gymnase. L'enseignant B3 est ici préoccupé par un débat sociétal en rapport avec l'équité sociale.

4.4 LE CAS DE L'ENSEIGNANT 4 (A1)

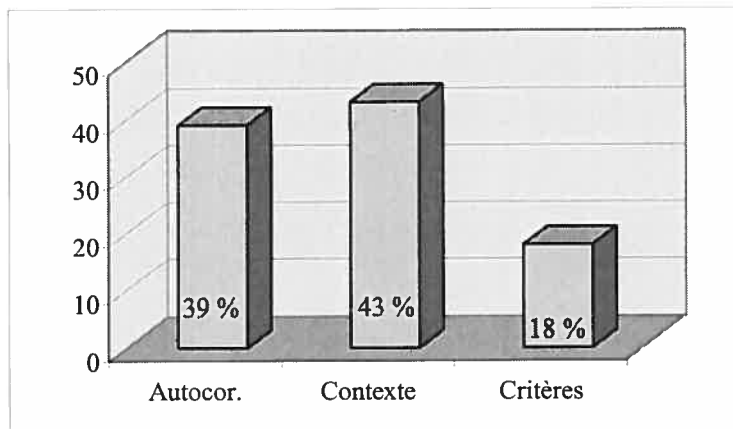
4.4.1 La forme de la pensée critique de A1

Le tableau XIV, ci-dessous, indique que les trois caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995) sont présentes chez A1, mais à des degrés divers. En effet, sur un total de 28 unités informationnelles de la forme de la pensée critique, 43 % de ces unités ont trait au caractère « sensibilité au contexte », 39 % à l'« autocorrection » alors que seulement 18 % de ces unités de sens révèlent que la pensée de l'enseignante se base sur des critères. Par conséquent, si nous considérons la forme de la pensée de A1, nous pouvons dire que cette enseignante fait preuve d'une pensée critique lors de ses enseignements. Toutefois, nous relevons que le caractère « sensibilité au contexte » est dominant tandis que celui des « critères » obtient un pourcentage très faible.

Tableau XIV
La forme de la pensée de A1

	Pensée autocorrective	Pensée sensible au contexte	Pensée basée sur des critères
Enseignement 1	0	2	0
Enseignement 2	8	7	3
Enseignement 3	3	3	2
Total	11 sur 28	12 sur 28	5 sur 28
Pourcentage	39 %	43 %	18 %

Figure 9
La forme de la pensée de A1



Le caractère « autocorrection » de la pensée de A1 se manifeste par l'adoption, par cette enseignante, d'une pensée souple qui montre une sensibilité à l'égard de ses limites et qui est encline à se corriger. Les extraits des transcriptions ci-dessous illustrent le caractère autocorrectif de la pensée de A1.

« Je me suis ajustée quant aux consignes à la vue des comportements de mes élèves. C'est sûr que, parfois, j'ai des groupes complètement impeccables. D'autres, par contre sont « sautés », rebelles comme ça paraît être le cas aujourd'hui ».

« Aujourd'hui j'ai apporté des images à coller pour aider les filles à trouver des éléments gymniques. Je ne le faisais pas auparavant. Mais un cours d'éducation physique est un cours comme les autres. Et tu peux ajouter des choses à chaque fois pour améliorer ton cours. Par exemple, à chaque année, je fais un plan de cours. Mais celui-ci ne reste pas comme

cela quand j'enseigne. Je le modifie au fur et à mesure que les comportements des élèves le demandent. Je le retravaille à chaque fois ».

Dans ces deux extraits, l'enseignante A1 indique qu'elle apporte une modification à ses actions pédagogiques. Dans le premier extrait, par exemple, elle exprime une auto-adaptation, un ajustement des consignes préalablement fournies après avoir évalué les comportements de ses élèves. Elle souligne, par ailleurs, sa volonté de s'engager dans une démarche adaptative à l'égard de ses interventions pédagogiques. Cette idée est amplifiée dans le deuxième extrait des transcriptions, où l'enseignant non seulement juge inefficace la stratégie d'enseignement mise en place auparavant, mais propose également un ajout en vue d'une amélioration. Ainsi, selon ce deuxième extrait, l'enseignante A1 apporte une modification en introduisant un nouveau support didactique visuel (« des images à coller » qui favoriseraient l'apprentissage des élèves en gymnastique).

La sensibilité au contexte chez l'enseignante A1 se manifeste dans les interactions avec ses élèves par l'usage d'un mode de pensée qui tient compte principalement des caractéristiques psychosociomotrices des élèves face l'activité physique servant de moyen d'éducation (connaissance théorique et pratique de cette activité, niveau de scolarité des élèves, leurs caractéristiques affectives et cognitives, etc.).

« Dans cet atelier, comparativement aux autres, c'est monotone. On a juste des matelas au sol. Lorsque les filles n'ont plus d'idées et qu'elles n'ont plus rien à faire comme tel, elles s'arrêtent complètement et vont s'asseoir. *Elles ont tendance à jaser entre elles. Et comme je ne veux pas cela, alors il faut que je trouve un moyen de les stimuler et de les garder dans la tâche éducative. L'album est une stimulation lorsqu'elles n'ont pas d'idées* ».

« J'ai fait un rappel un peu long ici pour les remettre un petit peu dans le contexte. *Parce qu'elles ont juste un cours au début de la semaine et l'autre cours à la fin de la semaine prochaine. Il s'écoule beaucoup de temps, surtout qu'en plus elles sont en secondaire 1.* Elles n'ont pas toujours les notions et elles ne se souviennent pas nécessairement ce qu'elles ont réalisé la semaine d'avant si on ne les stimule pas ».

Dans le premier extrait des transcriptions, l'enseignante A1 exprime une sensibilité à un contexte éducatif peu motivant pour les élèves et qui cause, par conséquent, le désintérêt des filles. Comme tel, ce milieu est peu favorable à leur apprentissage et amène donc

l'enseignante à réagir afin de soutenir le processus d'apprentissage de ses élèves. Quant au deuxième extrait, l'enseignante justifie son comportement pédagogique (un rappel pédagogique assez long) en évoquant deux particularités du contexte éducatif : la longueur de l'intervalle entre deux cours d'éducation physique et à la santé et, le niveau de scolarité des élèves. Pour elle, il est impossible d'être indifférent à un tel contexte pédagogique non favorable à l'apprentissage des élèves lorsqu'elle considère, à la fois, ces deux particularités. Elle doit en tenir compte et s'ajuster.

La pensée de l'enseignante A1, lors des interactions éducatives avec ses élèves, s'appuie à l'occasion sur des critères qui sont vus comme des raisons valables pour expliquer sa pratique éducative. Encore une fois, la nature de ces critères est bidirectionnelle : un critère technique plus individuel et un second, plus de l'ordre du socioéthique (fonctionnement social des élèves et respect des consignes de sécurité).

« Il y a certaines filles dans les groupes qui ont une certaine connaissance de la gymnastique, donc si elles n'ont pas les photos, ces filles-là vont souvent montrer l'exemple. Elles montrent aux autres membres du groupe le mouvement et elles se fient là-dessus. *Alors les standards que je détermine ne sont pas en vérité des standards techniques de la gymnastique sportive comme tels, mais il faut que ça ressemble un petit peu au mouvement.* Et en même temps, elles apprennent des mots de vocabulaires ».

« J'ai des critères spécifiques qui guident mes observations et mes actions. Par exemple, quand elles vont chercher le matériel dans la remise, *je tiens à ce qu'elles prennent le bon chemin dans la remise car elles peuvent s'accrocher les poteaux ou se bousculer* ».

Dans le premier extrait présenté ci-dessus, l'enseignante A1 se base sur un critère technique pour évaluer la production motrice de ses élèves. Toutefois, ce critère technique n'a pas un caractère normatif. L'enseignant, en effet, ne recherche pas la reproduction correcte d'un geste technique gymnique sportif; ce critère constitue plutôt un cadre de référence non formel. Dans le deuxième extrait, il n'y a pas non plus « un seul chemin » désigné que doivent emprunter les élèves lorsqu'elles sortent le matériel didactique de la remise. Le critère implicite de l'intervention pédagogique de l'enseignant est de nature socioéthique : vivre en sécurité dans un groupe. Tout comportement des élèves respectant ce principe, assez large, est acceptable par elle.

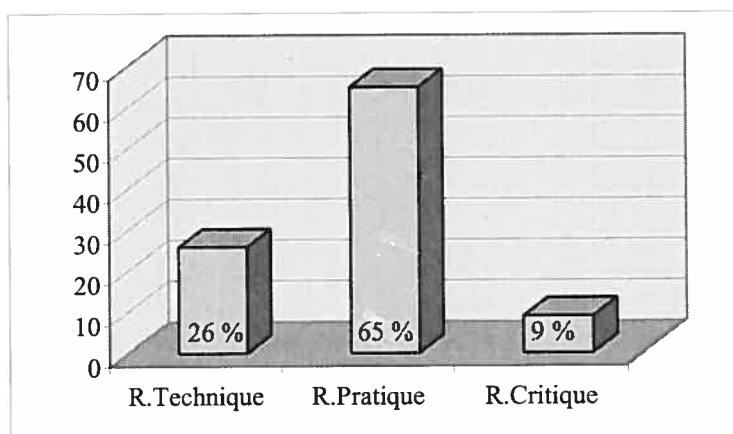
4.4.2 Le fond de la pensée de A1

L'objet de pensée de l'enseignante A1 est, dans la majorité des cas, dirigé vers des préoccupations herméneutiques de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, sur un total de 68 unités informationnelles ayant trait aux objets de réflexion (voir tableau XV), 65 % sont de niveau pratique ou herméneutique, 26 % de niveau technique alors que 9 % sont dirigées vers les aspects critiques du processus enseignement-apprentissage.

Tableau XV
Le fond de la pensée de A1

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	2	18	1
Enseignement 2	11	19	0
Enseignement 3	5	7	5
Total	18 sur 68	44 sur 68	6 sur 68
Pourcentage	26 %	65 %	9 %

Figure 10
Le fond de la pensée de A1



La réflexivité technique de l'enseignante A1 apparaît, dans la plupart des cas, pendant les phases de mise en train ou d'échauffement de l'enseignement-apprentissage. L'objet de pensée, à ce niveau, a trait essentiellement à l'efficacité de l'apprentissage des élèves, puis secondairement à l'efficacité de l'acte d'enseignement. L'enseignante est aussi focalisée vers la création d'un climat d'apprentissage humaniste pour tous les élèves.

« Comme c'est un échauffement et que je ne veux pas que ça prenne tout le cours, je veux que ça se fasse vite car c'est juste un petit exercice. Et tant que ce n'est pas fait correctement, je le répète toujours sur le même ton : pas plus fort, ni moins fort. Je répète jusqu'à ce qu'un moment donné, elles le réalisent correctement ».

« Ici, c'est un étirement au niveau du dos. Si elles font l'étirement comme ça, ça ne tire absolument rien, mais si elles font comme ci ça leur tire le dos. Ce que je veux ici, c'est qu'elles le fassent correctement à chaque fois. Je regarde si elle tourne du bon côté afin de l'avoir, sinon je les aide ».

À travers ces deux extraits de transcriptions, on comprend que l'enseignante A1 est centrée sur la reproduction d'une habileté motrice par ses élèves. De plus, elle tente d'adopter des dispositifs (langagier, visuel et tactile), susceptibles de permettre la reproduction des gestes moteurs demandés.

Quant à la réflexivité herméneutique, elle apparaît tout au long de la phase interactive du processus enseignement-apprentissage. En effet, dans l'évocation des raisons sous-tendant ses interventions éducatives, l'enseignante A1 justifie la plupart de ses actions par des considérations qui ont trait à des principes pédagogiques théoriques, aux facteurs contextuels et surtout aux caractéristiques cognitivo-affectives des élèves.

« Geneviève, entre autres, est une de mes élèves qui est un petit peu perdue, qui ne fait jamais correctement ce qu'on lui demande de faire. Alors j'ai un œil sur elle parce que je sais qu'elle aime être surveillée. Elle semble être encouragée quand elle se sent surveillée. Elle cherche un peu d'attention et je le lui donne. Elle a son bonbon ».

Dans cet extrait des transcriptions, la supervision « encadrée » faite par l'enseignante A1 répond essentiellement à un besoin affectif de l'élève. L'enseignante adopte cette attitude pédagogique pour respecter l'individualité de l'élève.

Enfin, l'enseignante A1 manifeste, à l'occasion, une pensée incorporant les questions d'ordre politico-éthique de son intervention éducative. L'analyse des transcriptions montre qu'elle se préoccupe essentiellement de la socialisation et la responsabilité du groupe-classe.

« Avec les mouvements individuels, les évaluations et tout ça, il y a une fille dans le groupe qui pourrait travailler plus qu'une autre parce qu'elle est plus motivée. *Par contre, si elle est toute seule à travailler et que son équipe ne travaille pas, mais qu'elle sait ce qui peut faire baisser la moyenne de la note d'équipe, elle sera motivée à aider les autres membres de son équipe. Donc, pour moi, ce qui est important, c'est mettre en place des situations qui amènent les filles à travailler en équipe de façon harmonieuse* ».

« Dans le fond, c'est un appui (les stratégies d'évaluation) mais c'est quoi les notes ? *Moi je pense que c'est surtout l'ensemble de « je veux le faire, je veux le réaliser, je veux être bonne puis je ne veux pas avoir l'air ridicule devant la classe, car je veux réussir à le faire* ». Voilà ce qui m'anime quand je mets en place une telle stratégie d'évaluation par les élèves ».

L'objet de pensée dans le premier extrait de transcription présentée ci-dessus est de nature sociale. L'enseignante A1 choisit délibérément d'instaurer une organisation pédagogique qui oblige, à la limite, les élèves à développer des comportements de coopération et d'entraide. Chacune des filles, dans la pensée de l'enseignant, devra se mettre au service des autres et du groupe qu'elles forment. En outre, la lecture du deuxième extrait autorise à penser que l'enseignante souhaite voir les élèves se prendre en charge de façon individuelle en s'engageant, de leur mieux, dans leur processus d'apprentissage. La stratégie d'évaluation (auto-évaluation et évaluation des pairs) mise en œuvre répond à cette visée pour l'enseignante.

4.5 LE CAS DE L'ENSEIGNANT 5 (A2)

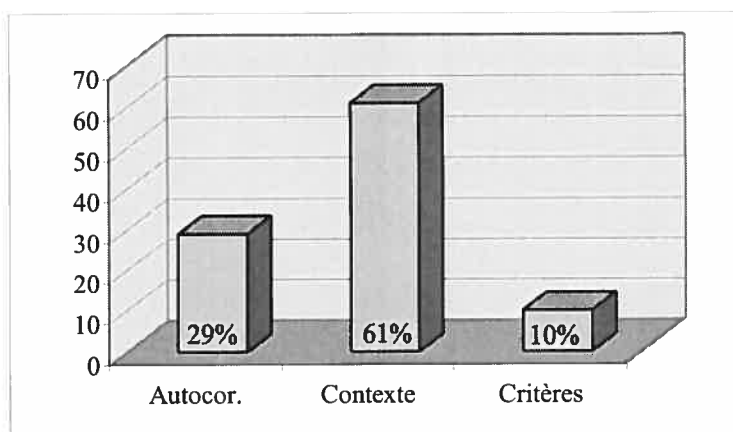
4.5.1 La forme de la pensée critique de A2

Selon les données ayant trait à la forme de la pensée critique chez l'enseignant A2, telles que mentionnées dans le tableau XVI, les trois caractéristiques de la pensée critique mises de l'avant par Lipman (1991, 1995) sont présentes, mais à des degrés divers. En effet, sur un total de 31 unités informationnelles relatives aux caractéristiques de la pensée critique, 61 % de ces unités ont trait au caractère « sensibilité au contexte », 29 % au caractère « autocorrection » et seulement 10 % indiquent les critères sur lesquels se base la pensée de l'enseignant A2.

Tableau XVI
La forme de la pensée de A2

	Pensée autocorrective	Pensée sensible au contexte	Pensée basée sur des critères
Enseignement 1	6	8	1
Enseignement 2	2	4	1
Enseignement 3	1	7	1
Total	9 sur 31	19 sur 31	3 sur 31
Pourcentage	29 %	61 %	10 %

Figure 11
La forme de la pensée de A2



Le caractère « autocorrection » de la pensée de A2 se manifeste par l'adoption d'une certaine souplesse à l'égard des directives pédagogiques et des situations d'apprentissage. Pendant le déroulement de son enseignement, l'enseignant A2 évalue le processus d'apprentissage de ses élèves et adapte, à la suite de son évaluation, les éducatifs proposés. En effet, lorsqu'il juge que les situations dans lesquelles se trouvent les élèves ne sont pas pleinement fonctionnelles, car non productives d'apprentissage, l'enseignant A2 apporte des modifications, mais suggérées par ses élèves. Les deux extraits de transcription, ci-dessous, donnent un éclairage des manifestations de cette caractéristique de la pensée critique.

« Vous voyez ici (en montrant du doigt une séquence de son enseignement lors du rappel stimulé) j'ai accéléré (...). Je fais toujours une évaluation primaire très rapide des événements qui se déroulent pendant mon

enseignement. Et si le but principal qui est la pleine participation n'est pas atteint alors j'accélère ou je change ma préparation en conséquence et ce, sur-le-champ ».

« Oui, je change ma préparation sur le champ parce que je ne veux pas que ça soit nécessairement comme je l'ai prévu sur mon plan de cours. Ce n'est pas mon cours, c'est celui des élèves. Là où nous (en tant qu'enseignant), on est plus directif c'est dans le choix des moyens d'apprentissage. Même encore là, avec moi, les élèves peuvent s'exprimer. Parfois ils me disent : monsieur, on ne veut pas de la barre fixe, pourriez-vous nous donner une telle activité ? C'est le cas, ici, du basketball que j'ai intégré. J'avais programmé auparavant la gymnastique seulement mais j'ai fait de la place pour le basketball quand j'ai vu que cette première activité était fastidieuse pour les élèves. L'enseignant, à mon avis, doit être souple assez souvent pour prendre en considération les suggestions des élèves, toutefois ce ne sont pas les élèves qui doivent dicter ce qu'il faut faire ».

Dans le premier extrait présenté, l'enseignant A2 déclare faire preuve d'un certain réajustement de la situation éducative planifiée s'il observe que l'attitude et les comportements que les élèves déploient ne concourent pas à l'atteinte de son intention éducative. Cet enseignant s'oblige à non seulement évaluer les événements qui apparaissent lors du processus enseignement-apprentissage, mais aussi à faire un « retournement » de sa planification si les situations d'apprentissage proposées ne permettent pas la pleine participation des élèves. Dans le deuxième extrait, il justifie cette régulation consciente des situations éducatives par le fait que, selon lui, la centration lors du processus enseignement-apprentissage doit être sur les élèves qui sont, à la fois, bénéficiaire et propriétaire du cours. Cette deuxième fonction des élèves oblige l'enseignant à incorporer des activités physiques et sportives non planifiées mais suggérées par les élèves lors de l'enseignement.

Lors de ses interactions avec les élèves, l'enseignant A2 fait preuve d'une très grande sensibilité au contexte. Cette sensibilité au contexte se manifeste par l'usage d'un mode de pensée qui est influencé par les caractéristiques psychomotrices des élèves, la nature et la spécificité d'un cours d'éducation physique et à la santé, la spécificité d'une activité physique et sportive, et la spécificité d'un milieu d'apprentissage.

« *Oui, c'est important surtout avec une telle clientèle* (élèves de secondaire 1). Ici, mon travail se situe plus en une surveillance pour prévenir les accidents. Car je veux qu'ils sortent cette énergie-là qu'ils ont (...). Ils ont besoin de bouger, ils ont besoin de sauter, de courir et de parler, alors je dois veiller à ce que tout ceci se fasse de façon sécuritaire. *C'est une phase préparatoire. Et elle est bonne pour faire en sorte que les élèves aient une certaine soupape pour sortir le surplus d'énergie.* Après ça leur attention devient meilleure ».

« *Si j'ai parlé ainsi c'est parce que c'est un élève qui est marginal et qui est plus souvent qu'autrement indiscipliné.* J'aurai pu lui dire d'une autre façon, mais j'étais préoccupé par le fait qu'il retarde la classe de son apprentissage. Et je voudrais qu'il arrête de déranger la classe une fois pour toute. C'est pour cela que j'ai essayé de passer un avertissement, pas de façon humoristique mais un peu sarcastique ».

« Non! *Un enseignant pour moi n'est pas un applicationniste. Je verrai ceci dans un cadre élitiste car là, il faut qu'on soit beaucoup plus pointu. Ici, ce n'est pas du tout cela. Nous avons affaire à une formation scolaire que j'appelle de base.* J'ai une classe hétérogène, un amalgame d'individus avec des compétences, oui, mais qui n'ont pas tous les mêmes goûts, ni les mêmes aptitudes. Dans le cadre élitiste, j'ai un cadre très rigide où je sortirai moins du cadre prévu car je vise une performance, mais pas ici. C'est ce qui me fait agir ainsi ».

Nous avons ici trois extraits de transcriptions qui illustrent quelques manifestations de la sensibilité au contexte de la pensée de A2. Dans le premier extrait, par exemple, cet enseignant est non seulement influencé par les caractéristiques psychomotrices des élèves (élève de secondaire 1; besoin excessif d'être en mouvement), mais par l'essence même de la partie préparatoire (ou échauffement) d'une séance d'éducation physique et à la santé. Ainsi, considère-t-il que les élèves de secondaire 1 ont une fringale de mouvements de façon naturelle en éducation physique et que son rôle, dans cette partie de la séance, consiste à leur offrir des occasions de mouvements. Car, pour lui, la mise en train ou d'échauffement trouve sa pertinence en permettant aux élèves de se préparer physiologiquement et psychologiquement à leur apprentissage. Dans le deuxième extrait, l'attitude sarcastique adoptée par l'enseignant A2 se justifie, selon lui, par le comportement marginal et indiscipliné de son élève. Ici, l'enseignant se trouve dans un contexte où toute une classe est bien souvent dérangée par un élève déviant. Le mode de communication utilisée est donc fonction de cette réalité avec laquelle l'enseignant devra

composée. Enfin, dans le troisième extrait, l'enseignant considère la spécificité du milieu éducatif scolaire (milieu non élitiste) dans lequel il se trouve. Ainsi, pour cet enseignant, il ne doit pas s'éloigner de la mission du milieu scolaire qui est de donner une « formation de base » et non une formation élitiste, et cela, même en éducation physique. Son comportement professionnel est donc un comportement situé dans ce contexte éducatif.

Enfin, très rarement l'enseignant A2 évoque des critères sur lesquels il s'appuie pour justifier sa pensée dans l'action. En effet, le tableau XVI révèle qu'il n'y a que trois unités de sens, sur un total de 31, qui ont trait aux critères. Tous ces critères sont de nature technique.

« Quand je dis aux élèves que ça fonctionne bien, c'est en fonction des critères et consignes établis au début. *On s'est dit, par exemple au water-polo, qu'on détermine des tâches : tu devras te retrouver sur le jeu avec cinq personnes ayant des positions bien déterminées et en respectant certaines règles. Moi, je vois que c'est respecté. On a le bon nombre sur le jeu, on a déterminé des tâches, on voit très bien la structure du jeu.* (...) C'est toujours en regard aux objectifs qu'on s'est fixé ».

En fait ici, le critère que l'enseignant met de l'avant est un critère technique en lien avec la production d'une stratégie technique collective. L'enseignant ne dicte pas exactement ce que les élèves doivent faire mais il s'attend à ce qu'ils adoptent un comportement collectif en arrimage avec les objectifs poursuivis dans la séance.

4.5.2 Le fond de la pensée de A2

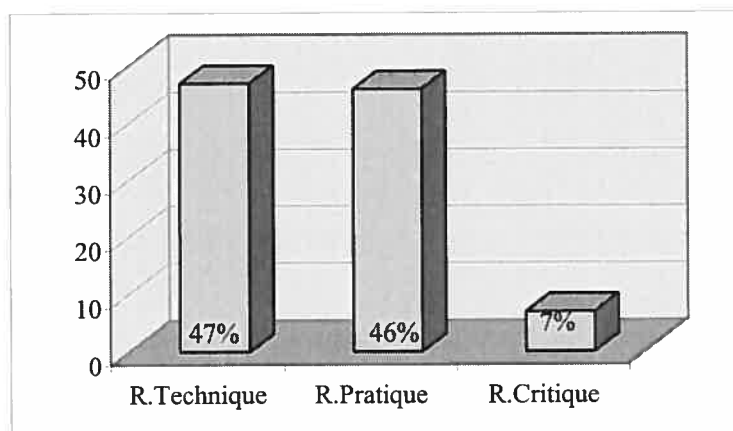
Au regard des données sur les niveaux de réflexivité de A2 que mentionne le tableau XVII, les objets de pensée de l'enseignant A2 sont multidimensionnels. Le tableau XVII révèle, en effet, que cet enseignant est préoccupé par des considérations techniques, herméneutiques et critiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, les objets de pensée techniques et herméneutiques sont majoritaires alors que ceux de l'aspect critique sont minoritaires. En effet, sur un total de 77 unités informationnelles ayant trait aux objets de réflexion, 47 % de ces unités sont de niveau technique, 46 % de pratique alors que 7 % sont dirigées vers les aspects critiques du processus enseignement-apprentissage. Ce qui suggère que A2 est, dans la majorité des situations, autant

préoccupé par les aspects techniques et les aspects pratiques de son intervention éducative.

Tableau XVII
Le fond de la pensée de A2

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	10	21	1 (macro-aspect)
Enseignement 2	14	8	1 (micro-aspect)
Enseignement 3	12	6	4 (toutes sur le macro-aspect)
Total	36 sur 77	35 sur 77	6 sur 77
Pourcentage	47 %	46 %	7 %

Figure 12
Le fond de la pensée de A2



La réflexivité technique de l'enseignant A2 concerne essentiellement l'efficacité de son enseignement. Cette efficacité, pour A2, se traduit essentiellement par une reproduction ou une acquisition d'habiletés motrices et une augmentation du temps de pratique motrice des élèves.

« C'est pour plus d'efficacité de mon enseignement que je place le matériel moi même avant leur arrivée. *Nous avons 50 minutes de cours et je veux que ces 50 minutes leur servent à développer des mouvements de gymnastique et non à transporter ou manipuler des objets.* Cela ne fait pas partie de notre cours. C'est donc dans ce sens que j'installe moi même le matériel. *C'est pour sauver du temps et leur donner plus de temps à consacrer à l'activité elle-même* ».

« Moi, ce que je veux lorsqu'ils jouent au water-polo, **c'est qu'ils puissent faire des projections, des réceptions, des déplacements avec le ballon.** C'est ce que je fais dans ce troisième atelier et là-bas dans l'atelier de hockey sous marin. **Je leur permets de réaliser les mouvements qu'ils ne maîtrisent pas comme il le faut aussi ».**

Dans le premier extrait ci-dessus mentionné, l'enseignant est centré sur la gestion du temps alloué à la séance d'éducation physique et à la santé. De son entendement, le temps alloué à son cours doit être essentiellement consacré à la pratique motrice des élèves. Toute autre forme de pratique (par exemple une implication cognitive lors de la phase conclusive en fin de séance) n'est pas nécessaire. Voici d'ailleurs la justification que cet enseignant donne de l'absence d'un retour au calme : *« Je n'ai pas fait de retour au calme parce que c'est toujours dans le même but d'utiliser au maximum le temps réservé aux élèves à l'action motrice. Je veux que le maximum de temps soit réservé à la pratique de l'activité physique. Si je fais un retour, j'aimerais mieux qu'il soit le lendemain au début du prochain cours. De toute façon je ne crois pas à la pertinence de faire un retour à la fin des cours. Je ne veux pas gaspiller le temps ».*

Dans le deuxième extrait de transcription, l'objet de réflexivité technique se manifeste par la détermination de l'enseignant de voir ses élèves acquérir de nouvelles habiletés motrices ou de perfectionner celles-ci. Le développement des habiletés motrices est ici au centre de ses préoccupations.

La pensée de l'enseignant A2 est aussi centrée sur des considérations herméneutiques ou pratiques de son acte d'intervention éducative. Ses interventions pédagogiques sont supportées par des considérations des principes pédagogiques théoriques, des facteurs contextuels et des croyances personnelles issues de son expérience professionnelle.

« J'ai choisi ici de travailler en sous-groupes parce que c'est mieux quand les groupes sont restreints. Les élèves fonctionnent mieux et ils sont plus actifs. Je peux faire, en plus, des interventions qui ont une meilleure portée parce que j'ai des sous groupes. Et j'aime ça. D'ailleurs, ils (en parlant des concepteurs du nouveau programme du MEQ) nous conseillent de plus en plus de travailler en sous groupe et je suis d'accord avec ça. Ça donne un meilleur enseignement ».

« Je laisse les élèves trouver par eux-mêmes parce que je sais que c'est comme ça qu'ils apprendront plus vite et vont être plus satisfaits. Je vais

perdre moins de temps parce que ce qui est important pour eux, c'est d'avoir le temps de l'expérimenter. *Je ne veux pas leur enlever ce temps-là en leur expliquant, d'autant plus que l'environnement n'est pas propice à donner des explications. Tout doit se faire gestuellement ou avec des cris ou alors par découverte comme c'est le cas ici ».*

À travers ces extraits, nous voyons quelques facteurs justifiant les interventions pédagogiques de A2. Dans le premier extrait, par exemple, l'enseignant évoque deux facteurs : un principe pédagogique théorique (l'apprentissage en petits groupes) et le respect des directives ministérielles (ici le MEQ). C'est dans un souci de voir les actes d'enseignement et d'apprentissage s'améliorer que A2 a choisi de faire une structure pédagogique de petits groupes. De plus, il est aussi préoccupé à faire respecter les nouvelles directives du MEQ. Quant au deuxième extrait, en plus d'un autre principe pédagogique (l'apprentissage expérientiel), l'enseignant prend en considération les caractéristiques du milieu d'enseignement (ici un cours de water-polo à la piscine). L'enseignant considère, pour ce deuxième facteur, que le milieu d'enseignement (la piscine) n'est pas assez propice à un grand moment d'explication (à cause du bruit fréquemment rencontré dans ce lieu).

Enfin, l'enseignant A2 délibère sur des considérations d'ordre critique de l'enseignement et de l'apprentissage. L'analyse des transcriptions de A2 montre que, mêmes si les ces considérations sont peu nombreuses (7 %), elles sont essentiellement de nature socio-éthiques et débordent, pour la plupart, du gymnase de l'enseignant.

« Si j'ai mis cette situation 3 contre 3, c'est parce que je désire travailler l'aspect coopération entre les élèves et les responsabilités que chaque élève a en aidant un regroupement de personnes. Je veux garder un ballon pour nous, nous sommes trois alors quels moyens je déploie pour faire en sorte que nous gardions le contrôle du ballon. Je me démarque, je me mets dans une situation favorable pour recevoir facilement le ballon. Je bouge rapidement, je montre une bonne cible alors je coopère avec mes coéquipiers ».

« La raison pour laquelle j'ai fait sortir cet élève est simple pour moi. Je trouve qu'il faut apprendre à respecter les règles établies. Le faire, c'est apprendre à fonctionner en société. Peu importe la règle, qu'on soit d'accord ou pas, il y aura toujours des règles dans la société et il faut apprendre à les respecter. Les gens doivent le réaliser le plutôt possible ».

et c'est ce que je veux faire dans les cours d'éducation physique que j'enseigne ».

La réflexivité critique qui se manifeste chez A2 à travers ces deux extraits est de nature sociale. L'enseignant est préoccupé à donner des occasions à ses élèves d'apprendre à vivre en groupe. Si dans le premier extrait, l'aspect « socialisation » est au service du processus d'apprentissage des élèves, donc à un caractère instrumental, ce n'est pas le cas dans le deuxième extrait. Dans celui-ci, la pensée de l'enseignant va au-delà de sa classe d'éducation physique et à la santé pour déboucher sur des considérations sociétales. Respecter les règles sociales établies devient ici la finalité de son acte pédagogique. La classe d'éducation physique et à la santé est, pour l'enseignant A2, un microcosme, un tremplin pour la formation des individus appelés à vivre en société.

4.6 LE CAS DE L'ENSEIGNANT 6 (A3)

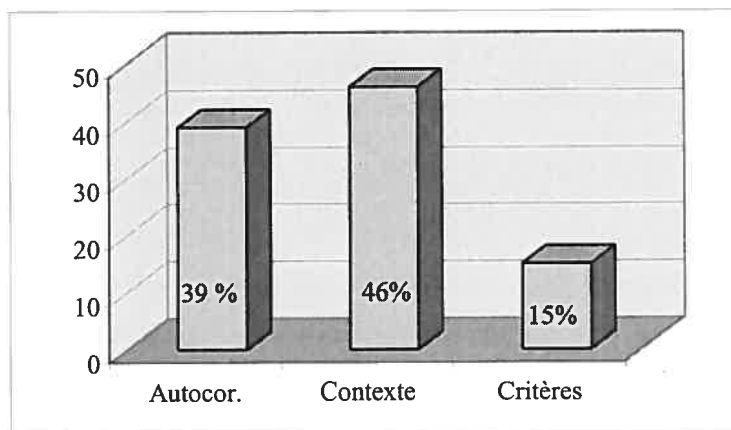
4.6.1 La forme de la pensée critique de A3

À la lumière de la lecture des données relatives à la forme de la pensée critique de l'enseignant A3 selon le tableau XVIII, nous pouvons affirmer que la pensée déployée par cet enseignant est, dans sa forme, de type critique. En effet, les trois caractéristiques de la pensée critique mises de l'avant par Lipman (1991, 1995) sont présentes chez lui. Le tableau XVIII, ci-dessous, révèle que sur un total de 48 unités informationnelles, 39 % de ces unités ont trait au caractère « autocorrection », 46 % au caractère « sensibilité au contexte » et 15 % indiquent les critères sur lesquels se base la pensée de l'enseignant A3.

Tableau XVIII
La forme de la pensée de A3

	Pensée autocorrective	Pensée sensible au contexte	Pensée basée sur des critères
Enseignement 1	8	10	2
Enseignement 2	4	10	3
Enseignement 3	7	2	2
Total	19 sur 48	22 sur 48	7 sur 48
Pourcentage	39 %	46 %	15 %

Figure 13
La forme de la pensée de A3



Le caractère « autocorrection » de la pensée de A3 se manifeste par une remise en cause consciente de l'enseignant à l'égard soit d'un principe de fonctionnement de la classe préalablement établi, soit d'une stratégie pédagogique instaurée, ou encore des modes de communication entre lui et ses élèves. Cette remise en cause, conséquence d'une autoévaluation de l'enseignant A3, est non seulement toujours suivie de modifications apportées sur le champ, mais s'inscrit dans une perspective d'amélioration du processus enseignement-apprentissage. Les extraits des transcriptions ci-dessous illustrent bien le caractère autocorrectif de la pensée de A3.

« J'ai été obligé, ici, d'enfreindre à ma stratégie non interventionniste mise en place parce que je trouvais que l'organisation de ces élèves prenait trop de temps. Je ne voyais pas que ça pouvait ainsi avancer. Je me disais que si je n'intervenais pas, l'organisation prendrait trop de temps. Je ne voulais pas pénaliser les autres élèves, de cette équipe, qui ont envie de travailler et qui subissent les caprices des meneurs du groupe ».

« Dans la progression de la planification de mon cours, j'avais prévu de supprimer le fait de taper dans les mains pour demander la balle, mais pas dans ce cours-ci. Je trouvais que l'introduire ici était important même si je ne l'avais dit en début de cours et que je ne l'avais pas planifié. Pour permettre aux élèves de mieux travailler, de mieux réfléchir dans la réalisation de la tâche assignée, il fallait que je rajoute des contraintes. Les porteurs de balle seront obligés de voir l'ensemble de leurs coéquipiers, analyser leur positionnement avant de faire des passes. Je vais ainsi éliminer les décisions émotives et spontanées ».

Dans le premier extrait de transcription ci-dessus mentionné, l'enseignant A3 décide de rompre avec la stratégie pédagogique non interventionniste préétablie, à la suite de l'observation et de l'analyse du fonctionnement d'une équipe d'élèves. Jugeant que le temps d'organisation était long, que le leadership des responsables de l'équipe était inexistant et par conséquent cette situation était défavorable à l'apprentissage des élèves de cette équipe désireux d'apprendre, A3 choisit délibérément de mettre fin à sa stratégie pédagogique pour cette équipe. Pour lui, cette façon de faire est nécessaire à l'apprentissage de ses élèves. Dans le deuxième extrait des transcriptions, des éléments de la pensée autocorrective de l'enseignant A3 sont mentionnés. En effet, à la suite de l'analyse des comportements de ses élèves et de la situation d'apprentissage, cet enseignant s'oblige à faire intervenir une nouvelle consigne (une contrainte) non planifiée pour le cours. Pour lui, cette nouvelle consigne non planifiée est nécessaire au développement de la réflexion de ses élèves et à la suppression des comportements émotifs et irréfléchis dans la réalisation des tâches assignées. Bref, le critère de l'autocorrection, indispensable à la pensée critique, est présent chez l'enseignant A3.

Le critère Lipmanien de la sensibilité au contexte se manifeste chez l'enseignant A3 lors de l'interaction avec ses élèves. En effet, son action pédagogique est basé sur un mode de pensée influencé par six variables liées au contexte de son intervention pédagogique : 1) la nature et la spécificité de l'éducation physique et à la santé, 2) la situation de la séance d'enseignement-apprentissage dans la semaine et dans la programmation annuelle, 3) le temps alloué à la séance d'enseignement, 4) les caractéristiques affectives des élèves, 5) le niveau de scolarité des élèves et 6) le degré de développement des habiletés motrices des élèves. Les extraits ci-dessous offrent un exemple de la « sensibilité au contexte » chez l'enseignant A3.

« J'ai demandé aux élèves de faire un certain nombre de passes avant de pouvoir tirer au panier. Ce qui ralentirait le jeu et permettrait ainsi aux élèves en difficulté d'avoir le temps de mieux voir le jeu, de même que de recevoir des passes. En fait, souvent puisqu'ils ont de la difficulté à dribbler, ces élèves moins habiles ne reçoivent pas de passes de leurs pairs plus habiles. Il faut donc faire en sorte qu'ils aient la chance d'avoir la balle ».

« Je suis ici avec les secondaires 5. Si je suis avec les élèves de secondaire 1, je n'utiliserais pas cette stratégie pédagogique où les élèves s'organisent tous seuls. Les élèves de secondaire 1 auraient moins de marge de manœuvre, mais je ne dis pas à 100%. Avec eux, j'utiliserais des techniques motivationnelles qui les inciteraient à s'organiser plus vite. Par exemple : « écoutez! La première équipe qui commence à s'échauffer a 5 points, la deuxième a 4 points, ainsi de suite ». Ça se garocherait partout, dans toutes les équipes. Je suis ici avec des élèves de secondaire 5 et ce n'est pas pareil. Ce n'est pas la même clientèle même s'ils sont tous des élèves ».

Dans le premier extrait de transcription ci-dessus mentionné, l'enseignant A3 fait preuve d'une sensibilité à l'égard des élèves en difficulté. En effet, la pédagogie plus inclusive utilisée s'expliquerait par un souci de permettre aux élèves moins habiles, sur le plan technique, d'avoir accès aux balles et ainsi, avoir des occasions d'apprentissage. Ces élèves en difficultés, selon les propos de A3, justifieraient l'émission de la consigne de faire plusieurs passes à ses coéquipiers avant de tirer au panier. Ainsi la pratique pédagogique de cet enseignant tient compte du développement des habiletés techniques de certains élèves. Dans le deuxième extrait, le niveau de scolarité de ses élèves détermine le type de stratégie pédagogique qu'il mettra en place. Selon l'enseignant A3, même si les élèves de secondaire 1 et ceux de secondaire 5 demeurent tous des élèves qui bénéficient tous de son enseignement, ils sont toutefois différents. Cette différence n'en est pas une de nature, mais de degré. Le degré de maturité (développement psychologique, capacité de se prendre en charge) détermine le type de stratégie pédagogique qu'il déploie pour le bénéfice des élèves. À chaque niveau de scolarité conviendrait un type de stratégie pédagogique appropriée. Somme toute, ces paramètres contextuels (ici le degré d'habiletés techniques des élèves, le degré de maturité psychologique et la capacité de se prendre en charge) se présentent comme des facteurs déterminants à l'égard de l'acte pédagogique de l'enseignant A3. On s'aperçoit donc que la pédagogie de A3 est marquée par une sensibilité au contexte, critère de la pensée critique qui est d'ailleurs conscient dans le discours de cet enseignant.

Enfin sur un total 48 unités informationnelles, 15 % de celles-ci unités soulignent la « présence de critères » dans la pensée de l'enseignant A3 pendant la phase d'interaction. La lecture des transcriptions des propos tenus par cet enseignant révèle que la nature de

ces critères est de type technique (manière de dribbler, qualité du geste technique, reproduction correcte d'une stratégie sportive). Les extraits des transcriptions de A3, ci-dessous, illustrent les manifestations de ce caractère de la pensée critique chez cet enseignant.

« Le critère qui m'a permis de dire « c'est beau » à la prestation motrice de cet élève est qu'il a fait un changement de direction et a sorti sa main pour recevoir le ballon. C'est ce que je voulais que ces élèves fassent dans cet éducatif. Lui, il a été capable de faire un changement de direction et de sortir la main »

« (...) Voyez-vous, ici, pendant que les élèves étaient en train de faire l'échauffement, je circulais et notais sur mon calepin les élèves qui respectaient la consigne de bien s'étirer. Cela fait partie de l'évaluation. Ils ont notés sur le fait de respecter les consignes qui est, ici, de bien s'étirer ».

Dans le premier extrait des verbatims mentionnés ci-dessus, la raison sous-tendant l'évaluation de l'enseignant A3 est de nature technique: la production d'un comportement moteur pertinent en rapport avec la technique du démarquage et d'appel de balle au basket-ball. L'enseignant va donc se baser sur ce comportement moteur pour comparer ses élèves. Dans le deuxième extrait de transcription, les propos de A3 révèlent l'existence d'un critère, dans une perspective évaluative, qui aussi de nature technique. Ici, ce critère concerne le « respect des consignes émises par l'enseignant au sujet de l'échauffement ». Le respect de ce principe pédagogique permettrait, aux élèves, selon A3, d'accumuler des points et avoir des avantages par rapport aux élèves qui ne respectaient pas la consigne. Notons que toutes ces raisons qui constituent des critères de la pensée en action de A3 n'ont pas trait à des valeurs mais à des aspects techniques de l'enseignement et de l'apprentissage. L'existence de ces critères dans l'agir professionnel de l'enseignant A3 suggère que le mode de pensée déployé par cet enseignant, lors de la phase d'interaction du processus enseignement-apprentissage, est de type critique dans le sens où il a recours à des critères pour comparer ses élèves.

4.6.2 Le fond de la pensée critique de A3

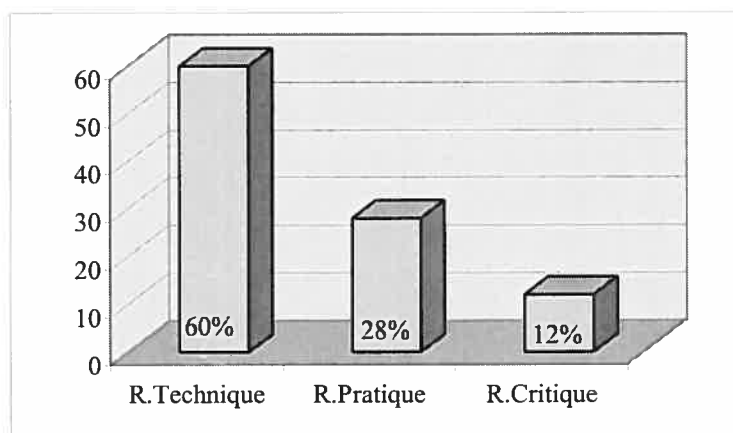
En nous référant à la typologie des objets de réflexion selon Van Manen (1977), l'analyse des transcriptions de A3 révèle que cet enseignant est à la fois préoccupé par des aspects

techniques, pratiques et critiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, la centration sur les aspects techniques domine (60 %), suivi des aspects pratiques (28 %) et, enfin, des aspects critiques (12 %) de l'enseignement et de l'apprentissage comme l'indique le tableau XIX.

Tableau XIX
Le fond de la pensée de A3

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	16	6	6 (toutes du micro-aspect)
Enseignement 2	18	3	0
Enseignement 3	5	9	2 (1 micro-aspect et 1 macro-aspect)
Total des unités de sens	39 sur 65	18 sur 65	8 sur 65
Pourcentage	60 %	28 %	12 %

Figure 14
Le fond de la pensée de A3



La réflexivité technique de l'enseignant A3 a trait essentiellement à l'efficacité de l'apprentissage des élèves. Plus spécifiquement, l'enseignant A3 est préoccupé par l'acquisition des habiletés motrices (stratégies de démarquage, de dribble au basketball), la reproduction correcte d'une habileté motrice ou, encore, par la production d'un comportement moteur pertinent. Les deux extraits des transcriptions reproduits ci-dessous

révèlent la centration sur les aspects techniques de l'enseignement et de l'apprentissage chez A3.

« J'ai présenté le cours et fait démontrer les différentes situations éducatives aux élèves *parce que je voudrais qu'ils fassent bien ces exercices en équipe*. J'aimerais qu'*en plus qu'ils reproduisent les différents comportements appris* en situation de jeu ».

« *Souvent je me dis que les élèves ne bougent pas assez*. Je me souviens quand j'avais leur âge, j'aimais bouger. J'avais envie de jouer pour jouer. Je me disais que tels moments n'étaient pas des moments d'apprentissage de stratégies ou de techniques, mais de jouer. *Ici, c'était cela qui m'animait beaucoup*. Je me fais souvent dire par mes élèves qu'ils ne jouent pas assez. À quelque part, j'oublie qu'ils sont là pour s'amuser, pour jouer. Il m'arrive parfois de l'oublier ».

Dans ces deux extraits de transcriptions, la préoccupation cognitive de l'enseignant A3 est celle de voir ses élèves être engagés sur le plan moteur lors de la réalisation des tâches d'apprentissage qui leur sont assignées. Dans le premier extrait, plus précisément, les différents dispositifs pédagogiques de l'enseignant (présentation du cours et démonstration des situations d'apprentissage) ont pour but de permettre aux élèves d'imiter correctement les gestes moteurs observés et de les reproduire, par la suite, en situation de jeu. Ici, l'enseignant ne veut faire appel ni à la réflexion des élèves, ni à la mobilisation de ressources quelconques pour même produire les différents comportements observés. Dans le deuxième extrait de transcription, l'aspect ludique de la pratique motrice est l'objet de la réflexion de A3. L'aspect prioritaire, dans cet éducatif présenté aux élèves, est de ceux-ci bouger et se défouler. Le contenu de sa réflexion n'est pas, dans deux extraits, éducatif au sens de développer chez les élèves, par exemple une conscience identitaire ou sociale dans la réalisation de la situation éducative. Ce contenu réflexif est plutôt technique, c'est-à-dire préoccupé essentiellement par le geste moteur.

La pensée de l'enseignant A3 est aussi centrée sur des considérations pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Son acte pédagogique tient à l'occasion compte, lors de ses interactions avec les élèves, de certains principes théoriques pédagogiques (par exemple l'importance de l'engagement cognitif des élèves dans leur apprentissage, l'importance de l'humour en enseignement, l'importance du climat pédagogique dans

l'apprentissage des élèves). Les extraits de transcriptions, ci-dessous, témoignent de cet ordre de réflexion chez l'enseignant A3.

« Moi, je savais que cet élève-là était en retard au cours, lui aussi le savait. Je le lui ai signifié cela en utilisant un brin d'humour afin de lui dire, en fait, « organise toi pour être à l'heure au prochain cours ». Ils sont une gang de jeunes qui jouent, chaque midi, au soccer et ils arrivent à la limite du début du cours. Je n'avais pas envie de le planter ou lui demander d'aller chercher un billet d'entrée. *J'aime mieux faire appel à son intelligence et à son sens de raisonnement.* Pour cela, j'aime mieux utiliser l'humour que de confronter les élèves (...). *L'humour, ça désamorce beaucoup les choses aussi* ».

« Si je déplace ici et souvent d'ailleurs, c'est parce que j'ai besoin de voir ce qui se passe dans ma classe. *Je me déplace afin d'observer mais surtout de faire sentir aux élèves que je les observe et qu'ils sentent ma présence. Lorsqu'ils le réalisent, ils s'appliquent* dans la réalisation des tâches même si je suis à l'extrême bout du gymnase. Je veux qu'ils se sentent observer ».

Dans le premier extrait de transcription, l'enseignant A3 utilise, pour reprendre un élève qui est arrivé en retard au cours, de l'humour. L'utilisation de cette « méthode » vise deux objectifs. D'abord, elle permettrait, selon l'enseignant A3, d'amener pacifiquement l'élève à une prise de conscience de la situation. Puis, elle créerait un climat pédagogique serein et respectueux; lequel climat est favorable à l'apprentissage des élèves. Donc l'éveil de la conscience de l'élève et la création d'un climat pédagogique respectueux de celui-ci sont les facteurs qui sous-tendent l'interaction de l'enseignant avec son élève dans cette situation. Les propos de A3 dans le deuxième extrait révèle que son agir professionnel est aussi sous-tendu par un autre principe pédagogique : la supervision de l'enseignement. En effet, pour cet enseignant, ses placements et déplacements dans le gymnase a pour but non seulement d'observer (i.e. regarder attentivement) les prestations motrices de ses élèves, mais aussi de les amener à prendre conscience de son observation. Pour lui, ces élèves s'appliquent à la tâche lorsqu'ils se sentent observés. Bref, la pensée de A3 est sous-tendue par le respect des principes pédagogiques et la compréhension du comportement de ses élèves.

Enfin, l'enseignant A3 délibère sur des questions de nature critique de l'enseignement et de l'apprentissage, mais à un degré moindre. En effet, même si elles ne sont pas centrales

dans son agir professionnel, le tableau XIX révèle, tout de même, qu'elles font parti de ses préoccupations. L'analyse des transcriptions énonçant les fondements des actes pédagogiques de cet enseignant montre que celui-ci est préoccupé, dans son enseignement, par des questions éthiques (respect des autres, respect des consignes), d'autonomie et de développement social (entraide, coopération, intégration sociale) en éducation physique et à la santé.

« C'est évident que lorsque je dis que je vais développer certaines valeurs, c'est d'abord la coopération et l'entraide. *Les élèves qui ont de la facilité doivent coopérer avec les autres qui ont moins de facilité.* Qu'ils soient bons ou pas bons, sur le plan moteur, ce n'est pas ce qui est important pour moi. Ce n'est pas cela le facteur le plus important. *Ce que je veux et que je leur ai dit, ici, c'est d'être capable de travailler ensemble, que chacun des membres de l'équipe soit capable de donner un peu de ce qu'il a et sait afin que l'équipe sorte gagnant* ».

« Dans cette situation d'apprentissage, c'est le gros problème des bons joueurs qui est mis en cause ici : le respect des autres et des consignes, accepter que l'autre ait des difficultés et être capable de lui donner un coup de pouce si possible. C'est vraiment un problème chez ces élèves qui sont plus habiles. Par exemple, ils acceptent difficilement les filles dans leur équipe car ils jugent qu'ils sont handicapés par elles. *Alors je fais en sorte que les filles soient intégrées sans pour autant les pointer du doigt.* C'est pour cette raison que j'ai exigé cinq passes obligatoirement, dans la zone adverse, et au moins une passe à une fille avant de tirer au panier. *Nous aurons ainsi la chance d'intégrer les filles dans le jeu* ».

Dans ces extraits de transcriptions, la centration de l'enseignant A3 se porte sur les aspects de socialisation de l'enseignement et de l'apprentissage en éducation physique. Pour cet enseignant, la dimension de socialisation est importante et elle passe résolument par le respect de l'autre (considération éthique), l'intégration des élèves les moins habiles sur le plan moteur, l'entraide et la coopération entre les élèves. La conception de certaines situations d'apprentissages et les consignes données par l'enseignant poursuivent le développement d'une réelle vie communautaire en éducation physique et à la santé. Bref, l'enseignant A3 délibère, dans ces extraits, sur des considérations sociales de son intervention éducative.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Quelle synthèse pouvons-nous faire des résultats des données à l'égard de la forme et du contenu de la pensée critique chez ces professionnels de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé ? Nous présenterons quelles idées principales sur la forme de la pensée critique, puis sur son contenu. Le tableau XX et la figure 15 nous présentent une synthèse de la forme tandis que le tableau XXI et la figure 16 donnent une idée générale du contenu de la pensée critique.

Tableau XX
Aperçu général de la forme de la pensée chez les enseignants

Participant	Autocorrection	Contexte	Critères
B1	26 %	50 %	24 %
B2	26 %	51 %	23 %
B3	22 %	59 %	19 %
A1	39 %	43 %	18 %
A2	29 %	61 %	10 %
A3	39 %	46 %	15 %

Figure 15
Aperçu général de la forme de la pensée chez les enseignants

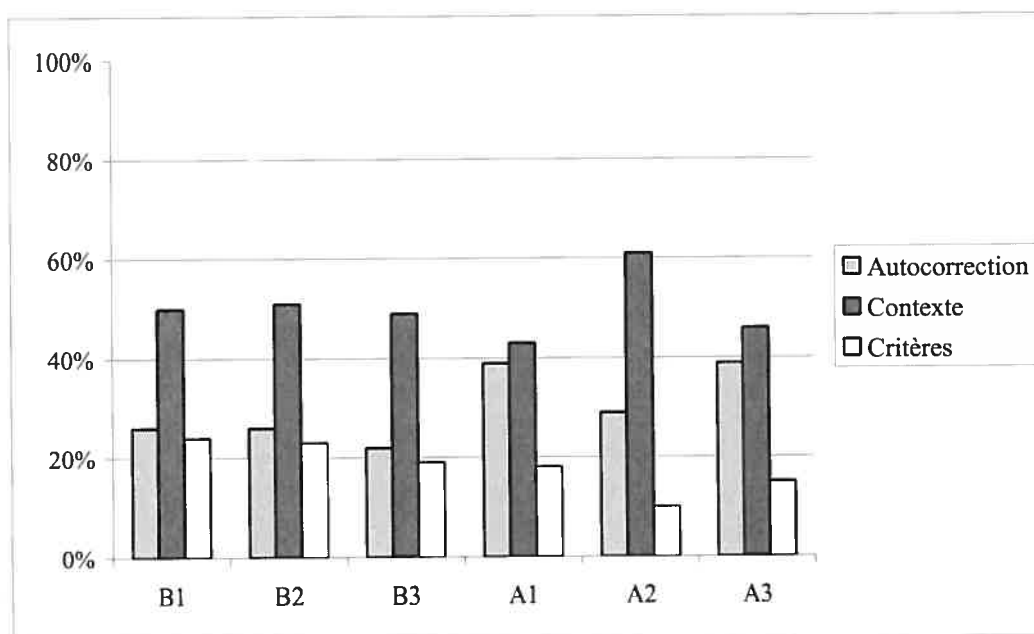
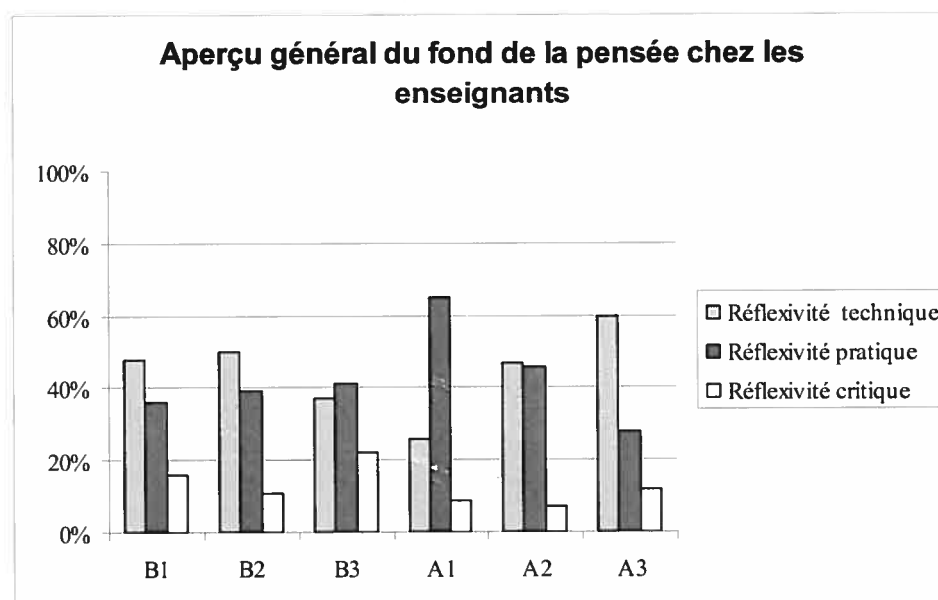


Tableau XXI
Aperçu général des niveaux de réflexivité chez les enseignants

Participant	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
B1	48 %	36 %	16 %
B2	50 %	39 %	11 %
B3	37 %	41 %	22 %
A1	26 %	65 %	09 %
A2	47 %	46 %	07 %
A3	60 %	28 %	12 %

Figure 16
Aperçu général du fond de la pensée chez les enseignants



CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Rappelons que le but général de la présente recherche est de comprendre globalement comment la pensée critique se manifeste dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé. Plus spécifiquement, nous voulons fournir les éléments de définition à partir de ses manifestations pratiques, tant au niveau de sa forme qu'au niveau de son contenu. Pour ce faire, nous tentons de répondre aux trois questions suivantes : 1) Quelle est la forme de la pensée critique dans la pratique éducative des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé ? 2) Quel est l'objet de la pensée critique chez ces professionnels d'éducation ? 3) Comment peut-on définir la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé ? Dans le présent chapitre, nous présentons une méta-analyse des résultats des six enseignantes et enseignants participant à l'étude; lesquels résultats ont été présentés dans le chapitre précédent. L'interprétation des résultats s'articulera autour des trois thèmes émergeant des trois questions de la recherche.

5.1 LA FORME DE LA PENSÉE CRITIQUE DANS L'AGIR PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Il ressort de l'analyse des résultats relatifs à la forme de la pensée des enseignantes et des enseignants que ces derniers font usage d'une pensée de forme critique lors des interactions avec leurs groupes classes. En effet, chez toutes ces enseignantes et tous ces enseignants, il y a la présence d'une pensée autocorrectrice, sensible au contexte et basée sur des critères. Ces trois caractéristiques sont, pour Lipman (1991, 1995a), les critères d'une pensée de forme critique. Toutefois, comme l'indiquent les figures du chapitre présenté précédemment, le degré de présence de chacune de ces caractéristiques, chez ces professionnels de l'enseignement, est fort variable. Le caractère « sensibilité au contexte » est celui qui est le plus dominant dans la pensée de ces éducateurs et éducatrices physiques. Ce qui nous amène à postuler que la pensée critique déployée dans l'agir professionnel de ces enseignantes et ces enseignants est une pensée contextuelle.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons une lecture approfondie de la forme de la pensée critique dans la pratique enseignante via les manifestations de chaque caractéristique de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995a).

5.1.1 Lecture des manifestations du caractère « autocorrection » de la pensée critique

La présence du caractère « autocorrection » dans la pensée des enseignantes et des enseignants montre que ces éducateurs et éducatrices déploient une pensée flexible, non rigide et une logique non formelle afin d'ajuster ou de s'adapter en vue de poser des actes pédagogiques viables au processus enseignement-apprentissage. Si une part de réflexion des individus se fait de manière non critique, c'est-à-dire en suivant son cours de façon mécanique et linéaire avec peu d'intérêt pour la vérité ou la validité et en ne doutant pas d'elle-même (Lipman, 1995a), les enseignantes et des enseignants de cette étude font l'usage d'une réflexion de tout autre ordre au moment de leur pratique éducative. En effet, le caractère autocorrection de leur pensée met non seulement en évidence le fait que ces professionnels admettent la vulnérabilité de leur pensée, mais aussi le fait qu'ils soient enclins soit à s'autocorriger, ou à reconnaître l'inadéquation de leurs premières pensées, ou encore à relever leurs propres erreurs afin de les corriger pour le bénéfice de leurs élèves.

Tout au long du processus d'interaction avec leurs élèves, le caractère « autocorrection » de la pensée de ces professionnels de l'enseignement s'est manifesté dans une perspective d'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves. Selon nos analyses, il se met en branle lorsque ces enseignantes et ces enseignants sont face à des situations problématiques présentant une dissonance cognitive. Ainsi, après analyse de ces situations ou autoévaluation des postulats de base sous-tendant celles-ci, ces éducateurs et éducatrices physiques posent, de façon consciente, une rupture avec leur pensée initiale. Sur la base d'une nouvelle pensée faisant une suite à l'analyse ainsi faite, ces professionnels proposent des alternatives meilleures.

La présence du caractère « autocorrection » revêt une importance particulière dans et pour l'agir professionnel de ces enseignantes et ces enseignants. En effet, pour Schön

(1987, 1994) ce questionnement qui provoque une démarche de va-et-vient entre l'action et la réflexion est non seulement nécessaire au développement de leur professionnalité, mais aussi à la construction d'un agir professionnel pertinent. Lipman (1991, 1995a) postule même que la présence de cette caractéristique est une condition nécessaire à une démarche de recherche, mais en outre, il laisse supposer l'existence d'une ouverture chez les personnes qui font preuve d'autocorrection. Dans une perspective de philosophie de l'éducation, Daniel (1998b) souligne qu'en réalité, la compétence de l'enseignant et de l'enseignante ne suppose pas seulement leur habileté à éduquer les élèves, mais en une attitude d'ouverture face à leurs propres perspectives, ainsi qu'à leur processus éducatif.

Somme toute, à la lecture des manifestations pratiques de ce caractère, nous pouvons inférer que ces éducateurs et éducatrices réfléchissent dans l'action (Schön, 1987, 1994) et sont, non seulement animés d'une recherche d'un certain sens d'adéquation ou de viabilité de leurs actes pédagogiques (Lipman, 1995a), mais ils sont aussi dans une attitude d'écoute. Cet état de fait les distancie d'une certaine rigidité intellectuelle pour les rapprocher d'une liberté intellectuelle (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004).

5.1.2 Lecture des manifestations du caractère «sensibilité au contexte» de la pensée critique

Tel que mentionné précédemment, des trois caractéristiques de la pensée critique mises de l'avant par Lipman (1991, 1995a), le caractère «sensibilité au contexte» est celui qui a été noté le plus souvent dans les verbatims des enseignantes et des enseignants de la présente étude. Ce qui suggère que ces éducateurs et éducatrices font preuve d'une pensée adaptable, non linéaire et sont prêts à reconnaître le caractère spécifique de chaque contexte. Ainsi, nous pouvons inférer que pour eux, leur pensée s'adapte à chaque contexte afin de donner sens aux interventions éducatives qu'ils posent. Les diverses applications des règles, des principes d'organisation, de la gestion du groupe-classe et de celle de la matière n'auront de sens qu'en prenant en considération les multiples variables du milieu. De plus, la forte présence de ce caractère dans la pensée critique déployée nous amène à postuler que ces enseignantes et ces enseignants font preuve d'une pensée qui s'adapte aux divers environnements et à leurs principales variables. À l'instar de

Lipman (1991, 1995a), la présence de ce caractère suggère que, pendant le processus d'interaction, ces éducateurs et éducatrices prennent en considération les particularités des divers contextes dans leur agir professionnel. En d'autres termes, ils reconnaissent que les différents contextes requièrent différentes applications de règles, de principes et d'actes éducatifs.

En fait, selon nos analyses, ces enseignantes et ces enseignants cherchent prioritairement à reconstruire le problème que pose une situation problématique à laquelle ils se trouvent confronté. Or, cette reconstruction passe inévitablement par la compréhension du contexte éducatif. Ainsi, à l'opposé des croyances de la conception positiviste et techniciste, les situations problématiques rencontrées, par les enseignantes et les enseignants de notre étude, ne se présentent pas à eux comme des situations simples, dichotomiques, claires, décontextualisées et non problématisables. Il semble ne pas exister de solutions préconçues à ces situations problématiques. Ces enseignantes et ces enseignants sentent alors l'obligation de construire le problème en passant par la compréhension des éléments indéterminés de la situation et du contexte en vue d'apporter une solution cohérente à la situation problématique.

Notons, par ailleurs, que s'il est possible de postuler que la présence du caractère « autocorrection » dans la pensée de ces professionnels révèle une certaine ouverture d'esprit à l'égard de leurs limites, donc une ouverture à eux-mêmes, le caractère « sensibilité au contexte » suggère, quant à lui, une orientation de leur pensée vers l'extérieur, donc vers autrui. En effet, la prise en compte des caractéristiques de l'environnement physique (caractéristique du gymnase, situation de la séance, le temps alloué à la séance, etc.), de l'essence de l'éducation physique et à la santé (une discipline scolaire, une formation de base pour tous les élèves, une pratique d'activités physiques pour tous, donc non élitiste, etc.) et surtout des caractéristiques des apprenants (leur degré de familiarité avec l'activité physique utilisée comme moyen d'éducation, leurs caractéristiques psychosociomotrices, leurs développements cognitifs, etc.) dans la conception de leurs pratiques éducatives souligne leur souci de la qualité de leurs actes d'enseignement. Or, s'ils enseignent c'est pour voir leurs élèves apprendre. Et par ce fait même, la présence de ce caractère indique leur souci de l'apprentissage des élèves. À ce

niveau, nous pourrions inférer que cette perspective sociocentrique de la pensée critique, via la forte présence du caractère de la sensibilité au contexte, suggère que ces enseignantes et ces enseignants souscrivent dans une perspective de déploiement d'une pensée critique au sens fort (Paul, 1992)⁷.

5.1.3 Lecture des manifestations du caractère «basé sur des critères » de la pensée critique

Dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants de notre étude, les données analysées au chapitre précédent révèlent la présence de critères ou de raisons sous-jacentes aux pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants. Toutefois, chez toutes les enseignantes et les enseignants étudiés, la présence de ce troisième caractère de la pensée critique est relativement faible. Or, si pour Paul (1992) la pensée critique au sens fort s'exprime dans l'altruisme, pour Lipman (1991, 1995a) la présence de ce critère est fondamentale à une pensée critique au sens fort. Lipman affirme que « la pensée critique est une pensée qui, à la fois, utilise des critères et existe par son recours à des critères » (Lipman, 1995a, p. 146). Dès lors que ce caractère se fait rare chez ces enseignantes et ces enseignants, il est possible de s'interroger sur la robustesse de leur pensée de forme critique. En effet, ce caractère éviterait de qualifier le jugement ou les décisions de ces professionnels de décision prise de façon intuitive et gratuite. Les critères sont donc essentiels à la pensée critique car, selon Lipman (1991, 1995a), ils lui donnent du poids.

Par ailleurs, si Lipman (1995a) conçoit que « la pensée critique constitue une responsabilité cognitive pour l'enseignant ou l'enseignante, dans le sens où celui-ci doit ressentir l'obligation de fournir ouvertement les critères qui sont les siens à des opinions et alléger le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves » (p. 147-148), force

⁷ Nous voulons rappeler ici, la conception de la pensée critique de Paul (1992) que nous avons déjà mentionné dans le premier chapitre de la thèse. Paul (1992) souligne que la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée. Il distingue deux formes de pensée critique : 1) la pensée critique au sens faible, qui est égocentrique et sert donc les intérêts d'un individu ou d'un groupe particulier, 2) la pensée critique au sens fort, qui est sociocentrique et qui prend en compte les intérêts d'une diversité de personnes et qui a, de plus, intégré aux habiletés de pensée critique les valeurs de vérité, de rationalité, d'autonomie et de connaissance personnelle.

est de constater que les résultats de notre étude révèle que les jugements de ces enseignantes et ces enseignants ne sont basés que sur peu de critères, clairement identifiables. Ce qui affaiblit la nature critique, même au niveau de la forme, de leur pensée. Cette rareté du caractère « basé sur des critères » pourrait laisser entrevoir que ces professionnels de l'enseignement agiraient de façon « quasi réflexive » (versus « réflexive ») selon King et Kitchner (1994), lesquelles s'inspirent de l'épistémologie de Dewey (1933). Ainsi, ils ne se préoccuperaient pas tant du *pourquoi* de leur jugement lors de l'interaction avec leurs élèves, mais surtout du « *comment* ».

Si nous nous arrêtons à la nature des rares critères présents qui sous-tendent les jugements de ces enseignantes et de ces enseignants lors du processus enseignement-apprentissage, nous constatons qu'elle est double. L'analyse des données révèlent, en effet, que certains sont de nature technique, donc des faits (gestes, habiletés motrices à produire ou à reproduire, qualité des actions motrices, etc.) et d'autres de nature socioéthique, donc des valeurs (socialisation, mixité du groupe, équité, etc.). Toutefois, à l'analyse des données, quelle que soit la nature des critères, les fonctions assumées sont les mêmes. Tous les critères émis servaient de base de comparaison ou d'évaluation des prestations motrices des élèves.

Bref, que pouvons-nous conclure sur la forme de la pensée critique présente dans la pratique des enseignantes et des enseignants de cette étude ? D'abord, lorsque nous considérons la forme de la pensée critique dans sa globalité, nous constatons la présence de toutes les caractéristiques de la pensée critique telles qu'identifiées par Lipman. Toutefois, ces caractéristiques sont d'importance inégale dans la pratique de ces enseignantes et des enseignants. La pensée critique, dans la pratique, est fortement dominée par le caractère « sensibilité au contexte », a une présence acceptable du caractère « autocorrectif », mais une faible représentation du caractère même qui détermine l'aspect critique de la pensée critique selon Lipman, c'est-à-dire la présence de critères sous-tendant le jugement de ces éducateurs et éducatrices physiques. Les critères émis par les enseignantes et les enseignants ne sont pas tous de nature conceptuelle (donc reposant sur des valeurs), mais ils sont surtout de nature technique, c'est-à-dire reposant sur des faits et des gestes.

5.2 L'OBJET DE LA RÉFLEXIVITÉ DANS L'AGIR PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

L'analyse des résultats relatifs au contenu de la réflexivité chez les enseignantes et les enseignants de l'étude révèle que, lors du processus enseignement-apprentissage, les objets de réflexion de ces professionnels sont multidimensionnels. Chez chaque enseignant et enseignante et à chaque enseignement les objets de la réflexivité sont de nature technique, pratique et critique. La présence de ces trois dimensions de réflexivité, comme l'identifie Van Manen (1977), suggère d'une part que lors de la phase interactive, les éducateurs et les éducatrices physiques ancrent leurs actions dans des considérations multiples. D'autre part, ces trois dimensions de la réflexivité ne sont pas, dans la pratique professionnelle de ces enseignantes et de ces enseignants, mutuellement exclusives comme l'indiquent Daniel (sous presse) et Tsangaridou et Siedentop (1995). À l'exception de l'enseignante A1 du secondaire et B3 du primaire, la dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage a une importance plus élevée que les deux autres dimensions chez les quatre autres enseignantes et enseignants de l'étude. Ce qui suggère que ces derniers se soucient davantage de l'efficacité de leur enseignement⁸ et des apprentissages moteurs des élèves qu'à l'aspect éducatif de l'enseignement. De façon plus spécifique, quelles interprétations pouvons-nous faire des objets de réflexivité de ces professionnels ?

⁸ Le concept d'efficacité de l'enseignement réfère à toute la tradition de recherche sur le « *teacher effectiveness* » qui s'inscrit dans une visée techniciste (Voir Doyle, 1990). Cette tradition, en effet, se base sur la reproduction de comportements et d'habiletés d'une enseignante ou d'un enseignant jugé « efficace » chez un futur maître en enseignement. Le critère d'efficacité, selon Doyle (1990) est basé essentiellement sur deux variables : 1) les caractéristiques des enseignantes et des enseignants liées à la personnalité, aux croyances, voire même à l'intelligence, et 2) leurs comportements mesurés selon certaines catégories de fréquence (catégories liées à l'enthousiasme de l'enseignant par exemple). Le concept de « l'efficacité de l'enseignement » prend racine dans le paradigme positiviste, scientifique et techniciste. Il est donc contradictoire, entre autres, avec l'épistémologie socioconstructiviste qui sous-tend le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a).

5.2.1 La lecture de la dimension technique de la réflexivité des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé

Le contenu de la dimension technique de la réflexivité des éducateurs et éducatrices physiques, lors de la phase interactive, concerne plusieurs aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. De façon générale, les enseignantes et les enseignants de l'étude sont prioritairement préoccupés par l'efficacité de leurs actions et de leurs propos en enseignement, puis secondairement par l'efficacité de l'apprentissage des élèves. Ces agents du système scolaire recherchent, dans la plupart des cas, la reproduction et l'acquisition soit des habiletés motrices, soit des stratégies techniques d'une activité sportive ou encore l'augmentation du temps de pratique motrice ou du temps d'engagement moteur des élèves. Dans la plupart du temps, non seulement la visée des enseignantes et des enseignants à ce niveau de réflexivité est dans une perspective du court terme, mais aussi et surtout ces éducateurs et éducatrices physiques font appel à l'imitation et la reproduction qui sont des habiletés cognitives de niveau inférieur. La réflexion des élèves est donc peu stimulée. Ce qui suggère que, dans la grande majorité du temps, ces enseignantes et ces enseignants ne mettent pas leurs élèves dans des situations d'apprentissage éducatives au sens de vouloir développer chez ceux-ci, par exemple, une mobilisation de ressources nécessaires pouvant se traduire par une conscience identitaire ou sociale lors de la réalisation des tâches assignées.

Les données relatives à la réflexivité orientée vers la dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage chez la majorité (quatre sur six) des enseignantes et des enseignants de notre étude confirment les résultats des travaux de bon nombre de chercheurs dans le domaine; travaux selon lesquels non seulement la réflexivité technique délibère sur des questions de développement des habiletés motrices des élèves et fait appel à une épistémologie behavioriste de l'apprentissage (Daniel, sous presse; Lawson, 1995; Tinning, 1991, 1995; Tsangaridou et Siedentop, 1995), mais aussi que la pédagogie utilisée dans cette perspective est traditionnelle et est concernée par le savoir et le savoir-faire (Crum, 1995; Daniel, sous presse; Lawson, 1993; Kirk, 1986). Les enseignantes et les enseignants faisant exercice d'une réflexivité technique se considèrent comme des techniciennes et des techniciens de l'enseignement (donc d'une discipline scolaire) dont

le seul mandat est de transmettre la culture disciplinaire et/ou scolaire sans en questionner les fondements dans une visée d'amélioration. À l'instar des travaux antérieurs de recherche tels que ceux de Florence, Brunelle et Carlier (1998), de Tsangaridou et O'Sullivan (1994, 1997) et de Tsangaridou et Siedentop (1995), la réflexion technique des enseignantes et des enseignants de l'étude se polarise aux micro-aspects du processus enseignement-apprentissage et porte, généralement, sur la mise en œuvre du meilleur agir professionnel pour solutionner le problème identifié. Pour Van Manen (1977), ce niveau de réflexivité est le niveau le plus bas.

5.2.2 La lecture de la dimension pratique de la réflexivité des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé

Si la pensée déployée par l'enseignante A1 et l'enseignant B3, lors du processus d'interaction, est davantage de dimension pratique, l'agir professionnel des quatre autres enseignantes et enseignants prend aussi racine dans une réflexivité de dimension pratique. Le contenu de cette réflexivité pratique concerne la prise en compte, par ces éducateurs et éducatrices physiques, des principes théoriques de pédagogie, de leurs expériences et croyances professionnelles, de l'essence et des finalités de l'éducation physique et à la santé, des facteurs contextuels du milieu d'enseignement et des caractéristiques cognitivo-affectives des élèves. Ce qui nous amène à postuler que lors de l'usage d'une réflexivité de dimension pratique, la compréhension et la recherche du sens sont les finalités poursuivies par toutes les enseignantes et les enseignants de notre étude.

En effet, les auteurs soutiennent que l'existence de la dimension pratique suggère que les enseignantes et les enseignants réfléchissent sur la pertinence de leur intervention éducative. Dans cette voie, ces professionnels de l'enseignement cherchent non seulement à comprendre la nature et les paramètres du lieu d'intervention, mais aussi à permettre le développement des élèves en tant qu'être humain pensant et agissant (Daniel et al., 2004a). Pour eux, l'à-propos de chaque acte éducatif passe par la compréhension des variables du contexte mais aussi par le respect de l'individualité des apprenants. L'enseignement n'est pas vu comme un processus linéaire ou une transmission simpliste de connaissances, mais comme un phénomène complexe où chaque groupe-classe et

chaque période d'enseignement ont des réalités uniques à chaque instant. Les activités physiques et sportives utilisées par ces enseignantes et ces enseignants ne représentent pas des fins en elles-mêmes, mais plutôt des moyens de développement des élèves (Daniel, sous presse). Il n'y a donc pas ici un contenu formel à faire découvrir et/ou à faire acquérir aux élèves, mais la finalité de l'acte d'intervention est la recherche d'une expérience enrichissante pour les élèves. Nous pourrions donc suggérer que dans cette dimension de la réflexivité, les enseignantes et les enseignants ne sont ni préoccupés par l'efficacité de leur enseignement, ni par la conservation d'une culture disciplinaire mais par l'expérience souhaitée par chaque apprenant et par chaque apprenante.

La pédagogie anthropocentrique utilisée dans cette dimension de réflexivité est orientée vers la liberté de l'élève, vers son développement en tant qu'être humain, de même que vers sa croissance individuelle et sociale. Dans un tel contexte, la subjectivité et le primat de l'individualité ont la préséance. Chaque élève fait l'expérience de « son » développement qui, en réalité, ne repose que sur une perception personnelle et individuelle de l'élève. Le relativisme et la non existence d'une norme externe aux élèves deviennent le cadre de référence de l'agir professionnel de l'enseignante et de l'enseignant.

5.2.3 La lecture de la dimension critique de la réflexivité des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé

Lors du processus interactif, les enseignantes et les enseignants de l'étude font parfois usage d'une réflexivité centrée sur des questions d'ordre éthique et politique de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'opposé de toutes les autres dimensions de la pensée (technique et pratique), la dimension critique a une importance faible dans l'agir professionnel de ces éducateurs et éducatrices physiques. Ce qui suggère qu'ils se polarisent peu sur des questionnements reliés au droit, à la justice, à l'éthique et à l'équité en éducation physique et à la santé. Sur l'ensemble des unités informationnelles du niveau de réflexivité chez les enseignantes et les enseignants, tel que proposé par Van Manen en 1977, le pourcentage de celles qui caractérisent la dimension critique de la pensée varie entre 7 % et 22 %.

Deux caractéristiques fondamentales se dégagent de la dimension critique des enseignantes et des enseignants de l'étude. *Primo*, cette dimension de la réflexivité de ces éducateurs et éducatrices physique est de nature double : sociale et éthique. Au niveau de la nature sociale, ces enseignantes et ces enseignants sont préoccupés par la mise en place de dispositifs éducatifs favorisant l'usage des comportements d'entraide, de coopération, d'intégration sociale et de vie harmonieuse en groupe. Quant à la considération éthique, elle se manifeste par la mise en place de consignes formelles visant le respect des règles de la tâche éducative, le respect des pairs et le respect du matériel didactique. *Secundo*, la portée de la réflexivité de dimension critique est bidirectionnelle, soit la réflexion est dirigée vers et pour la classe d'éducation physique et à la santé (donc le micro aspect de l'enseignement), soit dirigée vers la société en générale (donc le macro aspect de l'enseignement). Ces valeurs doivent non seulement être comprises par les élèves mais aussi être vécues par ces derniers.

Lorsque la réflexion de dimension critique se limite généralement au gymnase des enseignantes et des enseignants (donc au niveau du micro aspect de l'enseignement), et c'est le cas pour la plupart de ces éducateurs et éducatrices physiques participant à notre étude, la pensée critique déployée est de type instrumental. Les valeurs éthiques et sociales véhiculées ne sont pas considérées pour elles-mêmes mais plutôt comme des outils, comme des moyens au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous estimons que dans ce cas, l'enseignante ou l'enseignant manifestant une telle réflexivité ne fait pas, en réalité, preuve de réflexivité critique. Car, la réflexivité est dite critique, dans son sens large et noble, si elle souscrit dans une perspective de reconstruction des distorsions de la société (Fernandez-Balboa, 1995; Florence, Brunelle et Carlier, 1998; Lawson, 1995; Tinning, 1995; Van Manen, 1977). Ce qui ne semble pas être le cas de la dimension réflexive chez la plupart des enseignantes et les enseignants de l'étude.

Lorsque la dimension critique de la réflexivité dépasse le cadre du gymnase, les notions d'éthique et de socialisation dont font usage ces éducateurs et éducatrices deviennent des finalités, et non des moyens, du processus enseignement-apprentissage. Ici, les enseignantes et les enseignants veulent utiliser leur classe d'éducation physique et à la santé, non seulement comme un microcosme où les valeurs éducatives relatives à

l'éthique, à la justice et à la socialisation doivent être vécues mais aussi et surtout comme un tremplin préparant les élèves à être de véritables citoyennes et citoyens de la société. Les enseignantes et les enseignants sont alors considérés comme des acteurs sociaux qui sont appelés à construire une société où il fait bon vivre (Daniel et al., 2004; Gohier et al., 1999; Tinning, 1995). En effet, les individus qui font preuve de la dimension critique dans la réflexion sont des personnes sensibilisées aux problèmes sociaux et qui prennent des moyens pour être de véritables agents de changement de la société dans une perspective meilleure⁹. L'éducation physique et à la santé, sous ce regard, est essentiellement considérée comme une discipline scolaire et qui, par conséquent, trouve sa légitimité dans les fins poursuivies par l'école. Or, à l'instar de Tinning (1995), nous affirmons que si l'école doit contribuer à une transformation de la société, les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et à santé ont l'obligation de souscrire dans ce projet sociétal pendant leurs enseignements. Les propos de Tinning (1995) qui suivent illustrent bien notre pensée : *« Je ne dis pas que le but du sport ou de l'éducation physique soit d'endiguer les énormes problèmes sociaux et économiques du monde. Évidemment, c'est ridicule. Plutôt j'affirme que comme enseignants et formateurs, nous avons une responsabilité de reconnaître que notre pratique professionnelle est souvent impliquée à l'intérieur de problèmes sociaux plus grands et qu'une telle reconnaissance s'accompagne d'une responsabilité morale pour essayer de changer notre pratique »* (p. 24). De plus, en regard du développement de leur compétence professionnelle, ces personnes se présentent comme de véritables co-constructeurs de celle-ci.

⁹ En 1998, faisant une étude comparative de la philosophie de l'éducation selon Dewey et Lipman, M.-F. Daniel traduit en ces termes la fonction de l'enseignement selon Lipman : « enseigner (...) est une activité qui engage des êtres humains et qui agit sur leur croissance personnelle. De plus, agissant directement sur des individus, enseignement dévient également un acte déterminant pour l'évolution de la société. (...) Enseigner est une responsabilité sociale qui a des conséquences indéniables sur les plans intellectuel, éthique et politique. Sans aller jusqu'à dire que le mouvement de la société dépend de la qualité de l'enseignement ou de l'enseignant, il convient de percevoir cette dernière ou ce dernier comme parmi les agents qui influencent le plus la courbe sociale. (...) La personne qui enseigne doit être pleinement consciente de cette action qu'elle exerce sur l'enfant et sur la société. Car enseigner, c'est également éduquer et, dans cette optique, enseigner c'est participer à la reconstruction des personnalités » (Daniel, 1998b, p. 98).

Que pouvons-nous conclure sur le contenu de la pensée présente dans la pratique des enseignantes et des enseignants de cette étude ? D'abord, si nous considérons les dimensions de réflexivité mis de l'avant par Van Manen (1977), nous constatons que la centration de la pensée déployée par chaque enseignante et chaque enseignant, lors du processus enseignement-apprentissage, est multidimensionnelle et recouvre toutes les dimensions de réflexivité selon Van Manen. Ces dimensions de réflexivité qui définissent les objets de la pensée ne sont pas mutuellement exclusives dans la pratique enseignante. Toutefois, elles n'apparaissent pas avec la même importance chez toutes les enseignantes et tous les enseignants. Ce qui nous amène, par exemple, à qualifier l'objet de pensée critique de certains professionnels comme étant de nature technique (centration sur la matière) et d'autres de nature pratique (centration sur l'élève) ou encore de nature critique (centration sur reconstruction sociale, donc un regard sur la société).

5.3 UN ESSAI DE THÉORISATION SUR LA PENSÉE CRITIQUE DANS LA PRATIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

À la suite de l'analyse et de l'interprétation des manifestations de la pensée critique eu égard à sa forme et à son contenu lorsqu'elle est exercée en interaction éducative par les six enseignantes et enseignants de notre étude, comment pouvons-nous présenter et définir, de façon inductive, la pensée critique ? Nous tenterons de répondre à cette question à partir d'une double perspective : 1) en tenant compte de sa forme (prenant appui sur les caractéristiques de la pensée critique selon Lipman), 2) puis en nous référant à son contenu (en lien avec les dimensions de la réflexivité selon Van Manen). Toutefois, la théorisation sur la pensée critique selon ces deux axes (forme et contenu) ne s'est pas élaborée à partir du même cadre théorique. En effet, au niveau de la forme, les différentes expressions de la pensée critique sont considérées comme étant des expressions de degrés différents. Quant au niveau du contenu, nous avons considéré les différentes expressions de la pensée critique comme étant des expressions de nature différente.

5.3.1 Théorisation sur la pensée critique d'après sa forme

Au niveau de la forme, la pensée critique se comprend essentiellement comme un moyen d'équilibration entre l'individu enseignant et l'environnement éducatif. Ainsi, elle est un processus cognitif dynamique orienté vers la résolution de situations problématiques quelconques. Pour qu'elle prenne cours, il faut absolument que la personne qui la déploie soit dans une situation inconfortable provoquant un conflit cognitif. Dans la démarche de recherche de rétablissement du déséquilibre cognitif ainsi créé, la pensée critique peut prendre appui sur l'une ou l'autre des caractéristiques lipmanniennes de cette forme de pensée, c'est-à-dire qu'elle peut faire appel, à divers degrés, aux caractères « autocorrection », « sensibilité au contexte » et « basée sur des critères ». Selon qu'elle se laisse teinter par l'un ou l'autre de ces caractères, elle s'exprime différemment en terme de force. Ainsi, nous pouvons définir trois degrés de force de la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé : 1) la pensée critique de force élémentaire, 2) la pensée critique de force moyenne et 3) la pensée critique de grande force.

Primo, une pensée critique de force élémentaire. Selon l'analyse des données provenant des six enseignantes et enseignants de l'étude, la pensée critique de force première ou élémentaire est une pensée critique qui fait essentiellement appel au caractère « sensibilité au contexte » dans la quête de résolution d'une situation éducative problématique. Car, à la suite des travaux sur l'écologie en enseignement proposée par Doyle (1986) et des études postulant l'ampleur de la complexité de l'acte d'enseignement (Calderhead, 1987; McNamara, 1990; Shulman, 1987; Tardif et Lessard, 1999; Tsangaridou et Siedentop, 1995), les enseignantes et les enseignants sont appelés à tenir compte non seulement des spécificités des acteurs du processus enseignement-apprentissage avec lesquels ils sont en co-présence, mais aussi des particularités de l'environnement pédagogique lorsque ces professionnels de l'enseignement sont à la recherche d'une solution à un problème éducatif. L'acte éducatif devient pertinent lorsqu'il est viable pour un contexte particulier. Ce qui nous amène à postuler qu'une pensée critique qui fait davantage appel au caractère « sensibilité au contexte » est une pensée critique qui recherche des solutions viables qui ont de l'*à-propos* pour le milieu

dans lequel elle est exercée. L'individu enseignant qui déploie cette forme de pensée d'une telle force fait preuve de visée sociocentrique. Le caractère « sensibilité au contexte » invite l'enseignant ou l'enseignante à reconnaître que différents contextes requièrent différentes applications de règles et de principes.

Bref, une pensée critique s'appuyant davantage sur le caractère « sensibilité au contexte » est une pensée critique de force élémentaire qui fait preuve à la fois d'une ouverture d'esprit, d'une recherche de compréhension du contexte, d'un rapport empathique à l'individu et d'un effort de recherche de solution viable.

Secundo, la pensée critique peut-être de force moyenne lorsque la personne qui la met en branle fait davantage appel au caractère « autocorrection ». En effet, elle est dite moyenne parce que, pour nous, il ne peut avoir de pensée critique sans une volonté d'auto questionnement, de remise en cause et d'auto transcendance de la part d'un individu. Dès lors, le caractère « autocorrection » est la base même d'une réflexivité critique. En effet, en plus de chercher à problématiser et à reconstruire la situation problématique en se souciant du contexte, l'enseignante ou l'enseignant penseur critique reconnaît ici sa faillibilité et est prêt à reconsidérer son processus de problématisation s'il s'avère que celui-ci n'a pas abouti à l'émission d'une solution viable convenable. L'enseignant s'engage, ici, dans une recherche active des solutions correctives de ses propres erreurs tout en considérant le contexte dans lequel il se trouve. Cette démarche de va-et-vient mental est la caractéristique même de la pensée critique qui est, selon Dewey (1933), une pensée non mécanique, non spontanée et non routinière. Somme toute, il ne peut avoir de pensée critique sans la présence du caractère « autocorrection ».

Tertio, la pensée critique peut prendre, chez les professionnels en enseignement, une grande force lorsqu'elle fait davantage appel au caractère « basé sur des critères ». En effet, dans la démarche de recherche de solution à la situation problématique, si la pensée critique déployée par l'enseignant ou l'enseignante fait davantage appel à des critères, alors elle est plus forte dans le sens de plus équitable, plus objective, plus justifiable et plus responsable. Pour Lipman (1991, 1995a), la pensée critique basée sur des critères est

une pensée critique raisonnée et non arbitraire. Elle peut donc donner une raison à son jugement ou à son déploiement de façon objective.

5.3.2 Théorisation sur la pensée critique¹⁰ d'après son contenu

En lien avec le contenu ou le fond de la réflexivité, tel que nous le présente Van Manen (1977), nous pouvons postuler, au regard de l'analyse des résultats des données issues des transcriptions de ces enseignantes et enseignants, que dans la pratique la pensée critique peut se présenter sous trois natures différentes, ayant chacune une perspective particulière et différente : 1) instrumentale, 2) anthropocentrique et 3) sociale. Si pour Van Manen (1977), les dimensions de réflexivité se présentent dans une perspective hiérarchique et verticale allant du niveau technique (le moins élevé) au niveau critique (le plus élevé) en passant par le niveau herméneutique, dans la pratique de ces enseignantes et des enseignants, les objets de réflexivité se présentent comme étant sur un continuum horizontal (et non vertical) et où les trois dimensions de réflexivité interviennent à un moment ou à un autre. De plus, elles semblent avoir les mêmes importances aux yeux de ces enseignantes et de ces enseignants.

La pensée critique de nature instrumentale (ou technique) est un processus intellectuel qui aide à départager les informations les plus pertinentes au regard des buts de l'enseignement et de l'apprentissage poursuivis, et ce, dans le court terme. C'est une pensée essentiellement centrée sur les aspects techniques de l'enseignement prenant court dans le gymnase et pour la classe d'éducation physique et à la santé. Dans le cadre de l'éducation physique et à la santé, les enseignantes et les enseignants qui ont tous et toutes fait preuve de ce type de pensée critique se concentraient davantage soit sur le développement moteur des élèves, soit sur la promotion de la culture sportive. La pédagogie utilisée s'inspire de l'épistémologie positiviste et est une pédagogie de la performance (Kirk, 1986; Tinning, 1991, 1995). La pensée critique, dans cette

¹⁰ Bien que nous sachions que la réflexivité n'est pas synonyme de « pensée critique », nous postulons dans cette rubrique 5.3.2 que la pensée déployée par les enseignantes et les enseignants de l'étude est de type critique, telle que démontrée dans la rubrique 5.1. En effet, dans la rubrique 5.1, il a été montré que les enseignantes et les enseignants font usage d'une pensée autocorrectrice, sensible au contexte et basée sur des critères, donc une pensée critique au sens lipmanien. Il s'agit donc ici de théoriser sur le contenu de cette pensée critique qu'ont déployé ces enseignantes et ces enseignants.

perspective, se présente en réalité comme une technique dont le but est de contrôler l'environnement selon des standards prédéfinis.

La pensée critique anthropocentrique est un processus cognitif évaluatif qui recherche l'enrichissement de l'expérience de l'individu. Elle va s'investir dans une démarche herméneutique du contexte afin de pouvoir offrir à l'élève des conditions de développement de son être. Centrée sur le bien-être et l'épanouissement de l'élève, elle prend court dans une visée plus humaniste de l'apprentissage. L'enseignant B3 du primaire et l'enseignante A1 du secondaire sont deux individus représentatifs des personnes qui font usage de ce type de pensée critique en enseignement.

La pensée critique de type social est un mode de pensée centré sur les questions d'ordre socioéthique. Les enseignantes et les enseignants qui font usage de ce type de pensée critique veulent réduire les inégalités et injustices sociales et développer l'autonomie et la responsabilité chez les élèves. La classe d'éducation physique et à la santé est considérée comme un moyen de préparation des citoyennes et des citoyens du monde. La pensée critique déployée ici est un *processus* versus un *produit* (Daniel et al., 2004b).

Bref, nous pouvons, au regard de l'analyse des résultats, formuler une définition hypothétique de la pensée critique telle qu'elle se manifeste chez ces enseignantes et ces enseignants lors de la phase interactive du processus enseignement-apprentissage :

- 1) La pensée critique, processus cognitif, fait suite à une dissonance cognitive provoquée par une situation éducative problématique. De ce point de vue, elle est une pensée réflexive (versus pensée routinière) au sens de Dewey. Ce qui suppose, pour sa genèse, l'existence d'un esprit critique (faculté à discerner l'approprié du non approprié, le vrai du faux), d'une écoute attentive et d'un doute sceptique chez les enseignantes et les enseignants. La pensée critique est donc une investigation vers le meilleur ou le viable en enseignement.
- 2) Dans son processus de recherche de solution, la pensée critique peut prendre appui sur les différents éléments de ses caractéristiques. Suivant qu'elle s'appuie davantage sur un caractère plutôt qu'un autre, elle définit une coloration spécifique qui la

détermine. Les différents éléments de sa forme peuvent être sollicités à différents degrés (peu, moyennement, beaucoup).

- 3) Toujours dans son processus de recherche, elle peut se centrer sur des objets de différentes natures (technique ou instrumentale, anthropocentrique et sociale). Dans la pratique enseignante, ces différents objets de réflexion peuvent intervenir à un moment ou à un autre du processus enseignement-apprentissage.

Ainsi donc, il nous permet de définir au terme de cette étape découlant de l'analyse des résultats neuf catégories (ou expressions) de la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé :

- Une pensée critique sensible au contexte avec une visée instrumentale (PC-SC-I)
- Une pensée critique sensible au contexte avec une visée anthropocentrique (PC-SC-A)
- Une pensée critique sensible au contexte avec une visée sociale (PC-SC-S)
- Une pensée critique autocorrectrice avec une visée instrumentale de l'enseignement (PC-AU-I)
- Une pensée critique autocorrectrice avec une visée anthropocentrique (PC-AU-A)
- Une pensée critique autocorrectrice avec une visée sociale (PC-AU-S)
- Une pensée critique basée sur des critères avec une visée technique (PC-C-I)
- Une pensée critique basée sur des critères avec une visée anthropocentrique (PC-C-A)
- Une pensée critique basée sur des critères avec une visée sociale (PC-C-S)

CONCLUSION

Au terme de cette investigation scientifique, que pouvons-nous conclure ? En quoi enrichit-elle le domaine dans lequel elle s'inscrit, à savoir la recherche sur la pensée des enseignantes et des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé ? Quelles sont les alternatives futures pouvant donner une suite à cette recherche ?

Avant de présenter les grandes lignes de l'étude, son apport au domaine de la science, ses limites et des suggestions pour d'éventuelles recherches, il nous paraît important de la resituer. Si le développement de la pensée critique des élèves est devenu un objectif éducationnel prioritaire et que, par conséquent, ce sont les enseignantes et les enseignants qui doivent permettre l'atteinte de cet objectif dans le cadre scolaire, alors la question de la pensée critique concerne aussi bien les élèves que les enseignantes et les enseignants. Dès lors, la pensée critique devient une préoccupation à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans ce sens, faire une recherche sur les manifestations de la pensée critique dans les pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé, c'est entreprendre une recherche qui a trait à la problématique de l'enseignement et plus spécifiquement à la réflexivité critique en enseignement.

Dès le départ de la présente étude, nous avons signalé qu'elle se situait dans le courant de recherche sur la pensée des enseignantes et des enseignants (*teacher thinking*). Il est postulé dans ce domaine de recherche, qui est un courant de pensée pédagogique, que les comportements observés en classe chez les enseignantes et les enseignants sont largement influencés par ce qu'ils pensent. Les habiletés cognitives de ceux-ci sont donc conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements car elles sont censées influencer ces derniers.

Dans cet « espace » de recherche pédagogique, nous nous sommes particulièrement intéressé, dans la présente étude, à la pensée critique déployée par les éducateurs et les éducatrices physiques lorsque ceux-ci accomplissent leur tâche professionnelle d'enseignement pendant le processus d'interaction. De façon plus précise, notre attention s'est focalisée sur les traits caractéristiques (manifestations observables) de la pensée critique en regard de sa forme et de son contenu. La question principale de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre était: Quelles sont les manifestations de la pensée

critique dans les pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants d'éducation physique lors du processus d'interaction ?

Pour mieux comprendre et mieux décrire les manifestations de la pensée critique de sorte à cerner convenablement le concept de « pensée critique » dans la pratique professionnelle, nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative d'étude de cas multiples (ou multisite). Six enseignantes et enseignants dont trois de l'ordre d'enseignement primaire et trois du secondaire ont participé à l'étude. L'investigation auprès de chacun d'eux a été considérée comme une étude de cas. Pour avoir accès à leur cognition, nous avons adopté la stratégie suivante : 1) Avant chaque enseignement, une courte rencontre avait lieu auprès des participantes et des participants en vue de recueillir le but de la séance et, si possible, les informations relatives au fondement des principaux éducatifs prévus. 2) Nous observions par la suite chaque enseignement. 3) Pour compléter l'observation des actions et comportements des enseignantes et des enseignants lors des processus enseignement-apprentissage, et du coup chercher à accroître la validité interne des données, nous avons fait une observation avec un support technique. Tous les enseignements ont donc été enregistrés sur bande vidéo. 4) Immédiatement après l'enregistrement, nous avons une deuxième courte rencontre avec l'enseignante et l'enseignant. Cette rencontre avait pour intention de recueillir l'évaluation « à chaud » de l'enseignement par les enseignantes et les enseignants et, si possible, les pistes d'actions futures. 5) Au maximum deux jours plus tard, nous procédions à l'entrevue semi-dirigée via la technique de rappel stimulé. De plus, les entrevues ont été conduites à partir d'une grille composée d'items en lien avec les caractéristiques et le contenu de la pensée critique. Les données verbales produites par les participantes et les participants, lors de cette étape, étaient enregistrées sur cassettes audio et retranscrites intégralement. 6) Elles étaient ensuite soumises à chaque participant pour une révision (*feed-back*) et, si nécessaire des corrections ou des ajouts étaient apportés par ces derniers.

Le codage des verbatims ainsi obtenus s'est fait à partir d'un cadre de référence basé sur les caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (pour la forme de la pensée) et les niveaux de réflexivité en enseignement de Van Manen (pour le contenu de la pensée).

L'analyse du corpus obtenu a été faite en deux étapes. La première étape a consisté à analyser les données obtenues sur chaque site (donc auprès de chaque enseignante et de chaque enseignant) en regard de la forme et du contenu de la pensée critique exercée. Ce fut ici une analyse verticale des données de chaque cas. La deuxième étape d'analyse a été de l'ordre d'une analyse transversale. Elle a consisté en une observation horizontale des manifestations de la pensée critique déployée chez tous les enseignants et toutes les enseignantes. C'est à la fin de cette étape que nous avons construit une interprétation des éléments théoriques de la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé.

Quelle est la contribution de cette recherche à la connaissance de la pensée ou de la réflexivité critique ? De façon générale, cette recherche fournit un éclairage sur ce qu'est la pensée critique dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé (versus ce qu'elle devrait être). Elle fait ainsi émerger des manifestations de la pensée critique dans l'agir professionnel et débouche sur un essai de définition du concept de pensée critique chez les professionnels en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Cette étude, de type qualitatif ouvre la voie au développement d'outils de développement et/ou d'évaluation d'une pensée de type critique à la fois en formation initiale des maîtres qu'en formation continue des enseignantes et des enseignants. Dans les pages qui suivent nous explicitons notre pensée.

Tout d'abord, la présente recherche a tenté de rendre compte des manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé en regard de la forme et du contenu de ce mode de pensée. Concernant la forme, l'analyse des données a révélé que la pensée critique, dans la pratique, comprend plusieurs caractéristiques, c'est-à-dire qu'elle est autocorrectrice, sensible au contexte et basée sur des critères. À ce niveau, trois constats ont pu être formulés: *Primo*, le caractère autocorrection de la pensée critique se manifeste lorsque l'enseignante ou l'enseignant souhaite développer une attitude d'ouverture face à ses perspectives d'enseignement. *Secundo*, le caractère « sensibilité au contexte » qui définit la pensée contextuelle est dominant chez toutes les enseignantes et tous les enseignants. Cette caractéristique de la pensée critique prend cours lorsque le professionnel est prêt à reconnaître le caractère

unique de chaque situation éducative et de chaque élève. Il est le plus souvent exercé par ces professionnels dans une perspective de quête de sens et de viabilité de leur action éducative. *Tertio*, le caractère « basé sur des critères » révèle que la plupart des critères qui sous-tendent l'agir professionnel, dans la pratique des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé sont davantage des critères basés plus sur des faits et gestes que sur des concepts et des valeurs. C'est le mode de pensée le moins utilisé par les enseignantes et les enseignants.

Quant au contenu de la pensée critique déployée dans la pratique professionnelle lors du processus d'interaction, il est de nature multiple. Les objets de la cognition des enseignantes et des enseignants sont à la fois d'ordre technique, pratique et critique. Ces dimensions de la réflexivité critique ne sont pas, dans la pratique, mutuellement exclusifs. Toutefois, dans la plupart des cas, les préoccupations techniques de l'enseignement et de l'apprentissage ont la préséance sur les autres dimensions réflexives (c'est le cas de quatre enseignants sur six).

Le contenu en lien avec la dimension technique de la pensée critique a trait à l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, et se limite dans la plupart des cas aux micro-aspects du processus enseignement-apprentissage. À ce niveau, c'est le développement moteur des élèves et la transmission de la culture disciplinaire qui préoccupent les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et à la santé. Au niveau de la dimension pratique de la réflexivité critique, les activités physiques et sportives sont présentées comme des outils de développement expérientiel de chaque élève. Les enseignantes et les enseignants, en faisant usage de ce type de pensée critique, sont préoccupés à rechercher un environnement pédagogique enrichissant pour chaque élève. Le relativisme et l'existence d'une norme interne aux élèves deviendront le cadre de référence de l'agir professionnel des éducateurs et éducatrices physiques.

L'analyse des données nous amène à poser deux constats en rapport avec la dimension critique dans la pensée des enseignantes et des enseignants. Premièrement, la recherche nous amène à constater que les préoccupations éthique et politique de l'enseignement et de l'apprentissage sont peu présentes en comparaison avec les dimensions technique et

pratique de la réflexivité critique. Deuxièmement, lorsque les préoccupations éthique et politique se manifestent, elles sont prioritairement orientées vers et pour la classe d'éducation physique et à la santé et, secondairement dirigées vers la société. Celles qui sont dirigées vers et pour la classe le sont uniquement dans une perspective instrumentale. Ainsi, les valeurs éthiques et sociales mises de l'avant ne le sont pas pour elles-mêmes, mais plutôt comme des outils au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Lorsque la dimension critique de la réflexivité dépasse le cadre du gymnase, les notions d'éthique et de politique dont font usage les enseignantes et les enseignants deviennent des finalités et non des moyens du processus enseignement-apprentissage. Cette deuxième direction de la pensée critique a été observée très rarement chez les éducateurs et éducatrices qui ont participé à l'étude.

Au terme de la recherche, comment avons-nous défini la pensée critique à partir des manifestations concrètes dans la pratique professionnelle de ces enseignantes et de ces enseignants d'éducation physique ? Quelle théorisation de la pensée critique avons-nous pu construire ? Selon l'analyse des données issues des manifestations pratiques de la pensée critique, nous avons formulé au terme de notre étude les définitions hypothétiques suivantes :

- 1) La pensée critique se présente comme un processus cognitif de résolution de situations pédagogiques problématiques. De ce fait, elle se comprend et se justifie essentiellement dans le sens d'une recherche d'équilibre entre l'individu enseignant et l'environnement éducatif. Dans cette quête d'équilibre, elle peut faire appel à divers degrés aux caractéristiques « autocorrection », « sensibilité au contexte » et « basé sur des critères » afin de se définir selon trois degrés de force. Elle sera considérée comme une pensée critique élémentaire si elle fait davantage appel à la « sensibilité au contexte », une pensée critique de force moyenne si elle sollicite plus le caractère « autocorrection » ou encore comme une pensée critique de grande force en sollicitant énormément le caractère « basé sur des critères ».
- 2) Lorsque nous considérons l'analyse des données relatives au contenu de la cognition des enseignantes et des enseignants, nous pouvons formuler l'existence de trois types

de pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants : La pensée critique de type instrumental, anthropocentrique et social. Ces trois types de pensée critique se situent sur un même continuum, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives mais qu'elles peuvent être retrouvées selon divers degrés de présence lors du processus enseignement-apprentissage.

3) Enfin, au regard du fond et de la forme des manifestations de la pensée critique dans l'agir professionnel de ces éducateurs et éducatrices physiques, nous postulons que la pensée critique peut s'exprimer de neuf façons différentes dans la pratique enseignante, à savoir :

- Une pensée critique autocorrectrice, ayant une visée technique de l'enseignement;
- une pensée critique autocorectrice, ayant une visée anthropocentrique;
- une pensée critique autocorrectrice, ayant une visée sociale;
- une pensée critique sensible au contexte, ayant une visée technique;
- une pensée critique sensible au contexte, ayant une visée anthropocentrique;
- une pensée critique sensible au contexte, ayant une visée sociale;
- une pensée critique basée sur des critères, ayant une visée technique;
- une pensée critique basée sur des critères, ayant une visée anthropocentrique;
- une pensée critique basée sur des critères, ayant une visée sociale.

Si les résultats qui ont émergé de la présente étude contribuent au développement des connaissances dans un domaine de recherche relié à la pensée des enseignantes et des enseignants, et procure un éclairage différent sur le concept de pensée critique, la recherche a certes des limites. Entre autres, le nombre très restreint des participantes et des participants à l'étude (six enseignantes et enseignants) et le paradigme qualitatif de la recherche ne nous permettent pas de généraliser les résultats de la recherche. Ceci nous amène à formuler des suggestions de recherches futures pour l'élaboration d'autres connaissances sur le concept de pensée critique.

- Il serait intéressant d'appliquer les éléments théoriques issus de cette recherche à la formation initiale des maîtres, c'est-à-dire à l'étude de la pensée critique des futurs enseignants. Ou encore, il serait intéressant de comparer les résultats obtenus aux

données issus des travaux de Fuller (1969) ayant trait aux préoccupations et inquiétudes des étudiantes et des étudiants-maîtres. Ce type de recherche nous aiderait à avoir une idée du type de pensée critique susceptible d'être produit lorsqu'un futur professionnel d'enseignement manifeste une préoccupation particulière.

- La pensée critique se décrit à partir des habiletés cognitives et des dispositions qui lui sont reliées. Dans notre étude, nous nous sommes centrés sur les habiletés cognitives (autocorrection, sensibilité au contexte, recherche de critères). Or, un certain nombre de recherches mettent de l'avant l'importance des dispositions dans la mise en œuvre d'une pensée de forme critique. Des futures recherches sur la thématique de la pensée critique « dans l'action » des éducateurs et éducatrices physiques alliant ces deux dimensions pourraient donner un éclairage intéressant sur ce concept.
- Une recherche sur la pensée critique exercée dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants utilisant un cadre conceptuel différent de la présente étude, avec des outils de collecte de données plus variés, donnerait des informations complémentaires à la fois aux formateurs et formatrices universitaires et aux chercheurs dans le domaine de la pensée critique.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : InterÉditions.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1976). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bain, L. (1988). Curriculum for critical reflection in physical education. Dans R. Brandt (dir.), *Content of the curriculum* (p. 133-149). ASCD, Jarboe Pr. Company.
- Bain, L. (1990). Visions and voices. *Quest*, 42, 2-12.
- Beau, J.-P. (1995). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2^e édition) (p. 195-225). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bergmann-Drewe, S. et Daniel, M.-F. (1998). The fundamental role of critical thinking in physical education. *Avante*, 42(2), 20-38.
- Bertsch, J. (1987). Pour une approche cognitiviste de l'enseignement des activités physiques et sportives. Dans M. Laurent et P. Therme (dir.), *L'enfant par son corps* (p.199-227). Éditions ACTIO.
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston : Allyn and Bacon.
- Beyer, B. (1988). *Developing a Thinking Skills Program*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longmans Green.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 65-84.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Jossey-Bass Publishers

- Buschner, C. (1990). Can we help children move and think critically ? *Dans* W.S. Stinson (dir.), *Moving and Learning for the Young Child* (p. 51-66). VA : American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teacher's Thinking*. London : Cassell.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century*. Washington, DC: Author.
- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes pour le XXI^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. QuébecC: MEQ, Direction des communications.
- Coles, R. (1986). *The Moral life of Children*. Boston : Houghton, Mifflin.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teachers'thought process. *Dans* M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e édition) (p. 255-296). New-York : Macmillan.
- Cleland, F.E. (1994). Young children's divergent movement ability: study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228-241.
- Cleland, F.E. et Gallahue, D.L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual & Motor Skills*, 77, 535-544.
- Crum, B.J. (1995). Le besoin urgent pour une pratique réflexive. *Dans* C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y!* (p.1-20). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Daniel, M.-F. (1998a). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. *Dans* L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio, *Métacognition et compétences réflexives* (p.285-311). QuébecC: Les Éditions Logiques.

Daniel, M.-F. (1998b). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Logiques.

Daniel, M.-F. (2001). Philosophical dialogue among peers: a study of manifestations of critical thinking in preservice teachers. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 49-67.

Daniel, M.-F. (sous presse). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans Le Parlement de la communauté francophone de Belgique (dir.), *L'apprentissage de la pensée dès cinq ans* (p. 16-32). Bruxelles : De Boeck Université.

Daniel, M.-F., Bergman-Drewe, S. (1998). Higher order thinking, philosophy and teacher formation in physical education. *Quest*, 50(1), 33-59.

Daniel, M.-F. et Kpazaï, G. (2001). Le développement de la pensée complexe chez les futurs maîtres en éducation physique: un luxe ou une nécessité ? *Recherche sur l'intervention en ÉPS et en sport*. CD-ROM, Antibes, France

Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et Mongeau, P. (2004a). Dialogical critical thinking: elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian Journal of Education*, 48(3), 295-313.

Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. et De la Garza, T. (2004b). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils ages 10 to 12 years. Accepté pour publication dans *Communication in Education*.

Daunais, J.-P. (1995). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2^e édition) (p. 273-293). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

De Ketele, J.M, Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université.

- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour 21^e siècle. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Gaëtan Morin Éditeur.
- Develay, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire* (4^e édition). Paris: ESF éditeur.
- Dewey, J. (1933). *How We Think* Boston :D.C. Heath.
- Dodds, P. (1995). La préparation à un enseignement réflexif : un paradigme pour une croissance professionnelle ou seulement un mirage ? Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y!* (p. 69-88). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Doyle, W. (1986), Classroom organisation and management. Dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition) (p. 392-431). New York : Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. Dans R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 3-24). New York : McMillan.
- Durand, M. (1996). Recherches en enseignement et en formation des professeurs d'éducation physique et sportive. *Recherche et pratique. Dossiers EPS* 28 (p. 78-84). Paris : Édition Revue EPS.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire* (2^e édition). Paris : PUF.

- Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 157-187.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ferguson, N. (1996). *Relations entre les dispositions affectives reliées à la pensée critique de jeunes adolescents et certaines caractéristiques d'un modèle pédagogique axé sur l'activité scientifique*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Fernandez-Balboa, J.-M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47, 91-114.
- Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gaskins, I. W (1994). Classroom applications of cognitive science. Teaching poor readers how to learn, think, and problem solve. Dans K. McGilly (dir.), *Classroom Lessons* (p. 129-154). Cambridge, MA : MIT Press.
- Gauthier, B. (1995). La structure de la revue. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2^e édition) (p. 141-174). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. QuébecC: Les Presses de l'Université Laval.
- Giroux, H. (1990). Rethinking the boundaries of education. Teacher education: Beyond the preferred reading, Dans D. Kirk et Tinning (dir.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Ccrisis*. (p. 101-138). Bristol, PA : The Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA : Bergin &Garvey.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G. (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Grimmett, P.P., Mackinson, A. M., Erickson, G. L. et Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, W. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs* (p. 20-38). New York : Teachers College Press.
- Guilbert, L. (1990). *Journal of Educational Thought*, 24(3), 198-218.
- Guilbert, L., Boisvert, J. et Ferguson, N. (1999). *Enseigner et comprendre*. QuébecC: Les Presses de l'Université Laval.
- Henderson, J. (1989). Positioned reflective practice: A curriculum discussion. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 10-14.
- Howe, E. R. (2004). Canadian and Japanese teachers' conceptions of critical thinking: A comparative study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(5), 505-525.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

- Inhelder, B. et Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking*. New York : Basic Books.
- Johnson, R. H. (1992). The problem of defining critical thinking. Dans S. Norris (dir.), *The Ggeneralizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideas* (p. 38-53). New York: Teachers College Press.
- King, P.M. et Kitchner, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kirk, D (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- Knight, C.L.H. (1992). Teaching critical thinking in the social sciences. *New Directions for Community College*, 73, 63-73.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. Dans M.L. Hoffman et L.L.W. Hoffman (dir.), *Review of Child Development Research*, vol 1, New York : Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. Dans W. Damon (dir.), *Moral Development: New Directions for Child Development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1980). *The Philosophy of Moral Development: Essays on Moral Development*, vol. 1, San Francisco : Harper and Row.
- Kpazaï, G. (1995). *Mise au point d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage pour analyser des jeux scolaires en Côte-d'ivoire*. Mémoire de maîtrise en science de l'activité physique. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'éducation physique.

- Kpazaï, G et Daniel, M.-F. (2001). Le degré de présence de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et sportive: un miroir à la compétence professionnelle en éducation physique et sportive. Communication présentée au Colloque international *Recherches sur l'intervention en sport et en éducation physique*. Université Cheick Anta Diop de Dakar, 10-15 décembre.
- Kuhn, D. (1979). The significance of Piaget's formal operations stage in education. *Journal of Education*, 161, 34-50.
- Kuhn, D., Amsel, E. et O.Loughlin, M. (1988). *The Development of Scientific Thinking Skills*, San Diego, CA : Academic Press Inc.
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (p. 107-128). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Gaëtan Morin Éditeur.
- Lawson, H.A. (1993). Dominant discourses, problem setting and teacher education pedagogies: A critique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 149-160.
- Lawson, H.A. (1995). L'enseignement comme appel à la moralité : insertion, réflexion, action et renouveau. Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y!* (p. 117-136). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.

- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be ? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995a). *À l'école de la pensée*. (Traduit de l'anglais par Nicole Decostre). De Boeck Université.
- Lipman, M. (1995b). Good thinking. *Inquiry- Critical thinking across the disciplines*, XV (2), 37-42.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive: modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122, 121-161.
- Marshall, C. et Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park : Sage.
- Mayer, N. (1993). An aspect of human reasoning. *British Journal of Psychology*, 24, 144-155.
- McBride, R.E. (1991). Critical thinking: An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- McBride, R.E. (1990). Critical thinking in physical education classes. If you structure it, they will learn. *Clearing House*, 72(4), 217-220.
- McBride, R.E. (1999). Critical thinking in physical education classes. *Clearing House*, 72(4), 217-220.
- McBride, R.E. et Knight, S. (1993). Identifying teacher behaviors during critical thinking tasks. *Clearing House*, 66(6), 374-378.
- McBride, R.E., Xiang, P. et Wittenhug, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.

- McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New-York : St.Martin's Press.
- McPeck, J. (1991). What is learned in informal logic ? *Teaching Philosophy*, 14, 25-34.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers'thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 147-160.
- Ministère de l'éducation de la Colombie Britannique (2002). Graduation requirements review: history of British Columbia school revisions and major themes. Site internet : http://www.bced.gov.bc.ca/grad_req_rev/research/history.htm
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Newman, F.M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(19), 41-56.
- Nickerson, R.S. (1987). Why teach thinking. Dans J.B. Baron et R.J. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (p. 26-37). New York : W.H. Freeman.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

- Pallascio, R.; Daniel, M.-F et L. Lafortune (dir.) (2004). *Pensée et Réflexivité : Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (1994), Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement ? *Recherche et Formation*, 6, 7-38.
- Paul, R. (1990, 1993). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Sonoma, CA : Sonoma State University.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, Why and How. *New Directions for community College*, 77, 3-24.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Pithers, R. T. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.
- Roy, A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants-maîtres du primaire à l'occasion d'un cours de mathématique présenté selon une approche philosophique*. Thèse de doctorat non publié. Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Ruel, F. (1994). *La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez de futurs enseignant(e)s de sciences*. Thèse de doctorat non publiée. Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

- Sané, O. (1998). *L'efficacité de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire dans le contexte sénégalais de classes à effectifs pléthoriques et limitées en matériel*. Thèse de doctorat non publiée. Université Laval, Faculté des études supérieures, Département d'éducation physique.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif, pratiques éducatives et études de cas*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques
- Sebren, M.A (1992). *An Interpretive Inquiry of Preservice Teachers' Reflections and Developing during a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina, Greensboro.
- Sebren, M.A. (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 262-283.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York : Routledge.
- Shavelson, R. J.(1973), What is basic teaching skill ? *Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.
- Shavelson R.J et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thought, judgements, decisions and behaviors. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5, 1-22.

- Smyth, J. (1984). Teacher as collaborators in clinical supervision: cooperative learning about teaching. *Teacher Education*, 24, 60-68.
- Solmon, M.A. et Lee, A.M. (1991). *The Role of Content Knowledge in Teaching Physical Education*. Paper presented at the annual meeting of the AAHPERD convention, Sans Francisco, CA.
- Sternberg, R.J. (1985). Critical thinking: Its nature, measurement and improvement. Dans F.R. Link (dir.), *Essays on the Intellect* (p. 45-65). Alexandria, VA : Association for supervision and curriculum development.
- Sternberg, R.J. (1987). Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills. Dans J. Baron and R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice* (p. 251-259). New York : W.H. Freeman.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. QuébecC: Les Presses de l'Université Laval.
- Taylor, P.H. (1970). *How Teachers Plan their Courses*, London : National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy. Dominant discourse and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33
- Tinning, R. (1995). Nous avons des manières de vous faire réfléchir, est-ce bien vrai ? Réflexions à propos de la formation à un enseignement réflexif. Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y!* (p. 21-54). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Édition Nathan.

- Trudel, P., Haughian, H. et Gilbert, W. (1996). L'utilisation de la technique du rappel stimulé pour mieux comprendre le processus d'intervention de l'entraîneur en sport. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 503-522.
- Tsangaridou, N. et O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33.
- Tsangaridou, N. et O'Sullivan, M. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 2-25
- Tsangaridou, N. et Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A literature Review, *Quest*, 47, 212-237.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA : Havard University Press.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd édition). Newbury Park : CA: Sage.

ANNEXE 1

RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE

- Type de projet :** Projet de recherche doctorale
- Chercheur :** Georges Kpazaï, candidat au grade de PhD
- Directrice de recherche :** Marie-France Daniel, PhD
- Département d'attache :** Département de Kinésiologie; Université de Montréal, Canada
- Titre de la recherche :** *Manifestations de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et à la santé : une étude de cas*
- Durée approximative :** Six mois

BREVE PRÉSENTATION DU PROJET

Le présent projet de recherche doctorale, qui s'inscrit dans le domaine de la recherche sur la pensée des enseignants et enseignantes (*teacher thinking*), veut tenter de comprendre et décrire la pensée critique des professionnels de l'enseignement lorsque ceux-ci interagissent avec leurs élèves lors du processus enseignement-apprentissage. Plus précisément, notre attention se focalisera sur l'identification des traits caractéristiques (manifestations observables) de la « pensée critique en action » en regard de sa forme et de son fond dans le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé.

Plusieurs gouvernements des pays développés s'accordent sur le fait que la pensée critique est un outil indispensable dans la société d'aujourd'hui. Conséquemment, ils souhaitent voir développer la pensée critique chez élèves de l'ordre primaire et secondaire, de même que chez les étudiantes et les étudiants du collégial et de l'université. Toutefois, les chercheurs dans le domaine de la pensée critique, bien que reconnaissant l'importance et la nécessité du développement de la pensée critique en enseignement, s'accordent sur le fait que le concept de pensée critique demeure encore mal défini. Dès lors, il devient difficile de l'enseigner et de la développer convenablement car elle semble être peu claire.

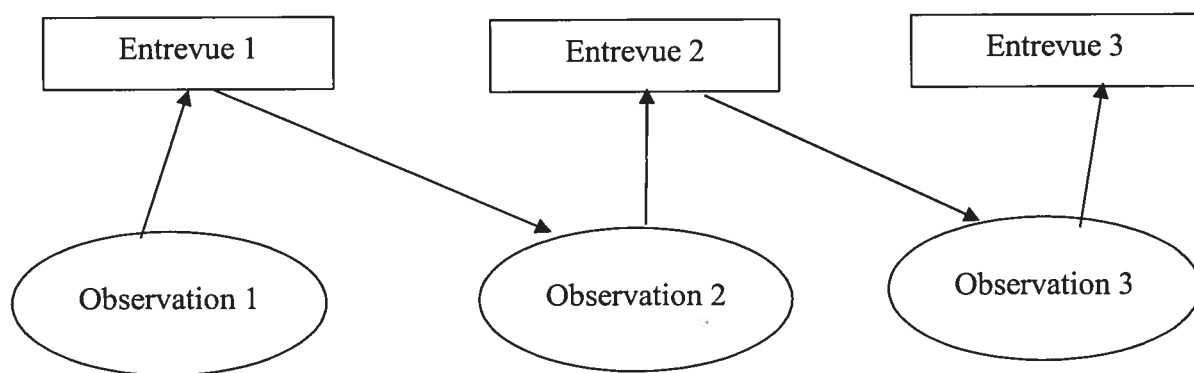
Partant du postulat méthodologique mis de l'avant par certains chercheurs en éducation qui souligne que les enseignants et les enseignantes pensent de façon critique en enseignement, nous voulons identifier et interpréter la nature et les conditions d'apparition de cette « pensée critique »

BUT

Le but de la présente recherche à caractère descriptif et interprétatif est de tenter de rendre compte des traits caractéristiques de la pensée critique dans l'acte professionnel des enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé et d'expliquer comment elle s'élabore dans un tel contexte.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

- Trois observations de votre enseignement de votre choix.
- Ces trois enseignements seront filmés
- Après chaque observation d'enseignement, il y aura une entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée sur cassette audio.
- Chaque entrevue sera retranscrite et remis à l'enseignant ou l'enseignante pour validation.
- Des notes seront prises avant et juste après chaque enseignement.



ANNEXE 2

PROFIL DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

PROFIL DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

1. Nom et prénom(s) : _____
2. Nombre d'années d'expérience en enseignement de l'éducation physique et de la santé ? _____
3. Âge : _____
4. Sexe : _____
5. Dernier diplôme universitaire et/ou professionnel obtenu : _____
6. Cochez le type de milieu d'enseignement dans lequel vous êtes :
 - ☐ Primaire public
 - ☐ Primaire privé
 - ☐ Secondaire public
 - ☐ Secondaire privé

ANNEXE 3

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

(Fiche remplie par la participante ou le participant au projet)

1. Nom de l'établissement scolaire dans lequel vous enseignez

2. Nombre d'élèves

3. Vos opinions sur les éléments ci-dessous concernant votre établissement d'enseignement :

Types d'élèves (dociles, déviants, etc.)

Nombre et qualité du matériel didactique disponible

Qualité des relations interpersonnelles entre les collègues

Qualité des relations interpersonnelles avec les membres de la direction

ANNEXE 4

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Le chercheur respectera votre liberté d'engagement et vous assure de la confidentialité des données qu'il recueillera

Titre de la recherche : *Les manifestations de la pensée critique dans l'acte professionnel de l'enseignant et de l'enseignante d'éducation physique: une étude de cas*

Chercheur principal : Georges Kpazaï, candidat au grade de PhD

Directrice de recherche : Marie-France Daniel, PhD, professeure au Département de kinésiologie, Université de Montréal

Liberté d'engagement

La participante ou le participant est assuré (e) que les activités de recherche prévues ne sont pas réalisées sans son consentement. Il (elle) pourra en tout temps se retirer du projet sans en avoir l'obligation de rendre un compte.

Confidentialité

Afin que la cueillette des données soit la plus fidèle possible à la réalité vécue en classe, le magnétoscope est utilisé pour l'observation des séances de cours. Pour une analyse des données la plus rigoureuse possible, les rencontres relatives aux leçons observées sont enregistrées sur magnétophone.

Le participant ou la participante est assurée que son anonymat sera strictement respecté lors de la transcription, de l'analyse et de la diffusion des données recueillies. Les enregistrements vidéo et les bandes sonores ne seront pas utilisés lors des communications. Pour garantir à la recherche son caractère scientifique, les données recueillies sont accessibles à d'autres chercheurs pendant une période de cinq ans; elles seront par la suite détruites.

Participant ou participante :

Je (nom et prénom en lettres moulées) _____
déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus mentionnées, en avoir discuté avec le chercheur, Georges Kpazaï, et avoir compris le but, la nature, les avantages et les inconvénients de la recherche en question. Après mûre réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à participer à cette étude relative à la pensée critique.

Signature du participant ou de la participante : _____

Date : _____

Le chercheur :

Je, Georges Kpazaï, déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la recherche à (nom en lettres moulées du participant ou de la participante) _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

ANNEXE 5

PROTOCOLE DE CONDUITE DES ENTREVUES SUIVI PAR LE CHERCHEUR

1. LE DÉROULEMENT DES ENTREVUES

Pour assurer une meilleure qualité des données, nous avons respecté les quatre principales étapes suggérées par Daunais (1992), à savoir : 1) le contact préliminaire, 2) le début de l'entrevue, 3) l'entrevue en tant que telle et 4) la fin de l'entrevue.

A) Le contact préliminaire

Une fois que les enseignantes et les enseignants volontaires à participer à l'étude furent connus, le chercheur s'adressait individuellement à chacun d'eux pour obtenir leur franche collaboration. Ce contact initial (appel téléphonique et/ou courte visite) revêtait une grande importance car elle détermine le début d'une relation susceptible d'influencer le type de collaboration que le participant ou la participante serait disposé(e) à offrir. Trois principales actions étaient posées pendant cette période : 1) présentation générale de la tâche demandée au participant et à la participante, 2) présentation du thème et de l'objet de l'entretien et 3) ententes concrètes pour l'entretien, à savoir la durée de celui-ci, le choix de l'heure et l'endroit des rencontres, l'autorisation à l'enregistrement et les conditions déontologiques. Au cours de cette rencontre, le chercheur explorait les réactions personnelles du participant ou de la participante, recueillait ses commentaires et répondait à ses interrogations afin de le rassurer et de faciliter une collaboration plus sincère et plus complète.

B) Le début de l'entrevue

À la fin du contact préliminaire, le chercheur et le participant ou la participante prenaient rendez-vous pour un entretien sur l'objet de la recherche. Mais avant cet entretien en tant que tel, des précautions préalables étaient prises par le chercheur, à savoir le rappel du thème et du but de l'entretien, de même que la présentation du thème et des sous-thèmes de l'entretien. Cela avait pour but d'assurer la sécurité psychologique des enseignantes et des enseignants participants à l'étude de sorte à éviter la crainte d'être conduit contre son gré dans des directions non souhaitables. L'initiative de partager le but de l'entrevue constitue un facteur de motivation à la collaboration du participant ou de la participante.

C) L'entrevue semi-dirigée en tant que telle

Tout au long de l'entretien semi-directif, le chercheur respectait certaines conditions afin d'obtenir une réelle collaboration de l'interviewé(e). Parmi ces conditions, on peut citer :1) la création d'un climat serein, 2) le démarrage à l'aide d'une question ouverte, 3) le respect du silence de l'enseignante ou de l'enseignant participant, 4) l'attitude d'écoute du chercheur et 5) la recherche de l'information appropriée.

D) La fin de l'entretien

Lorsque le chercheur avait terminé la collecte de l'information, il résumait l'entretien et demandait, par la suite, à l'enseignante ou à l'enseignant participant s'il ou elle avait un commentaire par rapport à l'entretien.

ANNEXE 6

EXEMPLE DE CODAGE

Enseignant B1, entrevue 2

LA FORME DE LA PENSÉE CRITIQUE (Selon les caractéristiques de Lipman (1991, 1995))

LE CONTENU DE LA PENSÉE CRITIQUE Selon les dimensions de la réflexivité de Van Manen (1977)

Événement 1 (Trois élèves, indiqués au hasard, procèdent à la formation des trois équipes qui vont s'affronter. L'enseignant, de côté, est arrêté et observe si les élèves font cette tâche et forment les équipes en prenant alternativement des filles et des garçons)

C: Sur cette première séquence que nous venons de voir, pourquoi la constitution des groupes fut faite par les élèves eux-mêmes ?

Contexte

EB1e2: Parce qu'ils aiment bien ça. Par expérience, ils aiment bien être chef, chef entre guillemet. À l'occasion, je le fais moi-même quand je veux optimiser le temps... vous savez cette notion de temps. Mais en général, les élèves aiment bien ça; surtout les élèves de quatrième année, ils aiment bien se sentir chef, c'est eux qui organisent. Être chef... une fois dans l'année tout le monde devient chef d'une équipe. Ils aiment bien être responsables de séparer les deux lignes, être responsables de ça. Les deux lignes, c'est de séparer les joueurs parce qu'au début de l'année je leur explique que chaque fois qu'ils seront chef, ils vont organiser leurs équipes. Ils essayeront d'établir des équipes mixtes, filles/garçons et d'équilibrer les forces. Je ne reviens pas là-dessus mais en début de d'année cette consigne leur est donnée. Et d'ailleurs quand je dis qui veut être chef, tout le monde voudrait l'être. Mais il faut donner la chance à tout le monde d'être chef. Avant on avait une période fixe pendant laquelle on était chef mais maintenant j'ai changé la consigne et à chaque cours on a de nouveaux chefs.

Réflexivité pratique
- Caractéristiques affective

Autocorrection

Réflexivité critique
- Équité
- Justice

C: Mais quelle est ou quelles sont les limites de cette façon de procéder selon toi ?

EB1e2: Moi je pense que c'est le temps. Moi ma pire limite c'est le temps... le temps que ça prend... là ça a pris combien de temps ? entre deux à quatre minutes ? Personnellement ça ne me perturbe pas mais ... je pense que je vous avais parlé de ça la dernière fois parce que il y a deux façons de constituer les groupes. J'aurais pu le faire moi même mais je sais que j'aime beaucoup varier la dynamique du groupe là-dessus, que tout le monde puisse jouer avec... parce qu'ils ont un super groupe là... non j'aime bien qu'on varie énormément pour donner des situations multiples. Parce que le sport on sait que dès que tu joues avec quelqu'un ça change les données. Alors j'aime bien être dans cet esprit là.. de changer constamment, c'est vrai qu'on change de jeu et c'est vrai que changer de partenaire ça aide. Puis les enfants... c'est aussi ma

• Réflexivité critique
- Liberté

Autocorrection

Réflexivité pratique
Facteurs contextuels
(Temps)

notion de liberté en éducation physique... c'est d'avoir le choix entre moi je fais les équipes ou eux ils font les équipes. Ça varie beaucoup mais les enfants préfèrent de façon générale faire eux mêmes les équipes à chaque fois. Je leur ai dit « vous perdez le temps ». Ils ont dit « non! le temps qu'on se change on fait les équipes en même temps ». J'ai dit « ok! on s'entend comme ça ». Parfois aussi ça permet de saisir le pouls, de se préparer, de savoir ce qu'on va faire, on s'installe, on se prépare à faire notre jeu d'équipe. Ça parfois je trouve que ça aide. Mais quand on passe à l'action tout de suite c'est plus désorganisé que lorsqu'on prend le temps de faire les équipes.

Réflexivité critique
- Équité

C: Donc une des limites, c'est le temps que ça prend...

EB1e2: Oui, je trouve.

C: Mais sur cette séquence on voit que tu essaies de faire repartir de façon équitable les deux sexes dans les équipes...

Critère
(Mixité des groupes)

EB1e2: C'est-à-dire que moi je fais toujours fille/garçon. C'est un principe que j'ai établi en début d'année. Si dans un premier temps tu choisis une fille, ton deuxième choix doit être un garçon, puis le troisième une fille, ainsi de suite. Ils le savent mais le problème c'est que lorsqu'ils font leur choix ils oublient à la longue si leur choix précédant était une fille ou un garçon, ce qui fait que je le leur rappelle à chaque fois. Il faut que ce soit toujours mixte, alterné fille/garçon. Et aussi ça évite les guerres, vous savez à cet âge là, pour moi il n'y a pas de différence entre fille ou garçon. Il faut que ça soit mixte dans les équipes toujours. Vous avez vu les 6^e années jouer au basket. La ligue de basket-ball est mixte, les 5^e et les 6^e années... Dieu sait qu'il y a des écarts. Je vais avoir des enfants qui ont à peine 11 ans et d'autres qui auront 13 ans. L'écart est grand mais les équipes vont être faites à part égale, c'est très important. On n'est pas ici pour faire des champions mais on est ici pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre. C'est très important.

Réflexivité technique
- Stratégies identifiées pour résoudre le problème de la mixité en classe

Réflexivité critique
- Équité (au service de l'apprentissage)

Événement 2 (l'enseignant, face aux élèves qui sont en trois équipes, leur demande de rappeler les règles du jeu. Un véritable dialogue semble se dérouler entre l'enseignant et les élèves)

C: Sur ce deuxième événement, peux-tu décrire ce que tu es en train de faire ?

EB1e2: J'explique les règles du jeu. Je reviens sur les règles du jeu en rappelant surtout celle de la personne seule qui se trouve sous le ballon... On leur avait dit mais on n'a pas vraiment travaillé mais aujourd'hui c'est important de

Réflexivité technique
- Règlement du jeu

l'intégrer... Si on est seul sous le ballon, on peut le transporter et l'amener vers les autres membres de notre équipe. Aussi je reviens sur la notion de « où on doit se placer autour du ballon ». Je reviens sur la notion de « partout ». C'est donc mettre l'accent sur le fait que lorsqu'on est en réception on doit être autour de l'équipe qui doit lancer, donc l'équipe doit se repartir pour couvrir le plus grand espace possible.

C: O.k. As-tu prévu la façon de rappeler les règlements comme on l'a vu sur la séquence ?

EB1e2: Non! C'est-à-dire que j'avais des points de repères mais la dynamique, c'est est-ce qu'ils me répondent ou ils ne me répondent pas. S'ils me répondent je les laisse aller. C'est surprenant mais aujourd'hui, c'est la classe qui m'a répondu le mieux et qui m'a donné les bonnes réponses, ce qui m'a surpris beaucoup. Est-ce l'effet de la caméra ou pas mais...

Réflexivité technique
- Habiletés techniques

C: Oui mais ils sont à leur 3^e séance

EB1e2: Oui mais quand même ce n'est pas toujours évident. Comme je vous avais dit les règles, je les trouve un peu tordues. Moi je les ai simplifiées beaucoup car il y a des choses qui ne sont pas évidentes. Je trouvais bien la petite Anna qui a rappelé la règle de la personne seule sous le ballon parce qu'on ne l'avait pas vu vraiment. Elle s'est souvenue... alors j'étais content parce que quelqu'un l'a dit. Moi ce qui était important là c'était dans ma hiérarchie d'événements à dire avant le début du jeu, c'était de dire le fameux omnikin avant le départ. Ça il faut le rappeler aux élèves quelque soit leur classe, même si ça fait la troisième fois qu'ils jouent parce que c'est leur erreur. D'ailleurs je pense à faire une nouvelle règle: on recule de 2 mètres avant d'avancer vers le ballon, parce que j'ai trop de pénalités inutiles. Car normalement c'est une pénalité lorsque tu frappes le ballon sans avoir dit auparavant le mot omnikin devant le ballon. Alors c'est très important... comment on reçoit le ballon, comment on doit l'immobiliser, ensuite où on doit se placer parce qu'en réception il est très important d'être très attentif et se placer autour du ballon. Et aussi lorsque je suis tout seul sous le ballon je n'attends pas que mes coéquipiers viennent mais j'ai le droit de transporter le ballon et d'aller vers eux de sorte qu'on soit quatre en dessous.

Réflexivité technique
- Stratégie d'enseignement
(modification de règle et bon déroulement du jeu)

C: Peux-tu me dire pourquoi vouloir poser des questions aux élèves et surtout pourquoi ton rappel des règles et règlements sur le discours et les réponses des élèves ? Pourquoi ?

EB1e2: Parce que moi je trouve que c'est la meilleure des choses... l'interaction qu'il y a entre les enfants et nous. Je pense qu'ils se souviennent davantage si on les questionne.

Réflexivité pratique
- Principe théorique de pédagogie

Par eux-mêmes ils vont trouver, ils vont comprendre ce vers quoi on veut les amener. Et pour vérifier en mêmes temps s'ils vont se rappeler un des règlements qu'on avait déjà placé. Souvent moi je mets en amorce ce qui va arriver. À la fin du cours quand je fais un retour, je leur dis par exemple que la semaine prochaine on va rendre le jeu plus difficile. On va faire ça ça ça et de continuer cette discussion là avec eux pour voir la compréhension des règles, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont acquis. Et on vérifie s'ils sont capables d'aller plus loin... savoir déjà ce qu'ils ont appris et s'ils s'en souviennent... normalement s'ils sont capables de le dire, ils sont capables de l'appliquer beaucoup plus rapidement. Mais ce n'est pas toujours le cas mais dans ce cas ci comme ils ont très bien réagit, très bien répondu ça aide dans la compréhension du jeu... parce que ce jeu là est beaucoup moins vu et n'est donc pas connu. Parce qu'habituellement ils voient à la télé le basket; ils voient le hockey et je n'ai pas besoin d'expliquer ce qu'est un gardien de but. Ils le savent tandis que le kinball, ils ne l'ont jamais vu. La plupart des parents ne savent même pas... quand ces élèves là disent à leur parent j'ai joué au kinball, la plupart de ceux-ci leur demande ce que c'est. Il faut donc que les élèves soient en mesure de comprendre le jeu.

ANNEXE 7

TRANSCRIPTION DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

ENTREVUE N° 1 AVEC ENSEIGNANTE A1

C: Comment est-ce que tu as trouvé ta séance ? As-tu atteint ton objectif ? Est-ce tout s'est bien passé ?

EA1e1: Bon la dernière fois c'est similaire qu'aux autres groupes. Dans chaque groupe, en secondaire un je pense que c'est la même chose au niveau placement. Je passe plus de temps dans ma première séance à mettre en place des ateliers, à expliquer les règles de sécurité et le placement du matériel. Parce que toute seule je ne peux pas tout faire. Soit ça ou soit je le fais en début du cours. Alors je passe un cours à expliquer cela, puis en même temps je ne pense pas que ce soit perdu parce que le voir... la sécurité c'est comme ça, ça fonctionne comme ça, oui je me place en même temps ça atteint l'objectif en coopération même si ce n'est pas l'objectif du cours comme tel. C'est sûr que je veux qu'elles travaillent en coopération... donc placer le matériel, travailler en groupe, installer le matériel de façon sécuritaire c'est toujours plus long au premier cours.

C: Ok! On va y revenir. Mais moi comme de façon générale tu définis ton objectif comme « réaliser avec un ou plusieurs partenaires des mouvements gymniques de difficultés variables », alors est-ce que tu penses l'avoir atteint ?

EA1e1: Oui je pense qu'elles ont bien réussi dans l'ensemble. En plus, je fais un lien avec la leçon d'aujourd'hui, c'est comme tu n'étais pas là. Mais la semaine passée c'est sûr que tu étais comme un élément perturbateur. Là, là tu étais là, et ça paraissait, elles étaient comme énervées, et doublement énervées.

C: Effectivement c'est pour cette raison que j'ai choisi de travailler avec leur groupe cette semaine parce que si je te vois avec une autre classe, ce serait le même phénomène. Là aujourd'hui, elles ont travaillé sans tenir compte de la caméra. Comment fonctionne ton programme de gymnase en fait ?

EA1e1: La première séance est une séance initiation pour toute. C'est une séance proprement dite. C'est-à-dire elles autres je les ai vues, on a fait des roulades avant, des roulades arrières, elles me montrent ce qu'elles savent. Puis je prends le pouls à savoir ou elles sont rendues, qui a une force en gymnastique, qui a une faiblesse, puis tout en les regardant aller, tout en me montrant ce qu'elles savent faire et ou elles sont rendues, moi je prends des notes. Puis je divise mes équipes; cela se fait toujours avec deux fortes, deux faibles et deux moyennes par équipes. Je les regarde aller ou je fais en sondage en leur demandant ce qui savent faire tel ou tel mouvement, qui a déjà fait de la compétition gymnique, qui a déjà fait de la gymnastique et à quel endroit... de lever la main... je pose beaucoup de questions comme ça. Je me trouve donc à côté, si on veut, j'ai sept équipes donc les sept plus forts de la classe. Puis je repars avec les sept autres plus forts, ce qui me fait mes quatorze plus forts de la classe. Quand je fais mes équipes je fais 1,2,3,4,5,6,7 puis je remonte 7,6,5,4,3,2,1 pour ne pas avoir les 2 plus fortes ensembles. Ensuite de ça je fais la même chose pour les plus faibles et les moyens sont repartis de façon aléatoirement. Ce qui va faire que je vais avoir des équipes équilibrées, vu que mes plus fortes vont avoir comme mandat d'aider les plus faibles parce qu'à la fin, comme elles seront évaluer en travail d'équipe, donc une routine en expression, ça va les forcer à travailler ensemble pour réaliser le mouvement. Puis du fait d'avoir une personne qui est capable de réaliser presque la totalité des mouvements, ça fait qu'elle peut toujours leur donner un exemple à l'intérieur du groupe, ça fait en sorte que moi je ne suis pas à côté toujours d'un groupe pour leur donner pleins d'informations. Je peux me mettre en retrait pour tous les groupes et aller répondre à des questions sporadiques et m'assurer que tout va bien, que tout roule bien. Ça c'est pour la première séance. Pour la deuxième séance, comme on travaille avec des ateliers, c'est plus de leur montrer comment installer les ateliers, comment se

placer de façon sécuritaire, comment faire quelques parades, puis qu'est ce qu'on peut voir avec les coéquipières, c'est quoi leurs rôles, leurs statuts, tout ça là. La troisième séance on continue dans le même optique mais cette fois là ils savent comment installer, ça va beaucoup mieux, c'est plus rapide, alors il y a beaucoup plus de temps de roulement. C'est sûr que même si je perds du temps à la deuxième séance avec l'installation, souvent c'est sur une période double donc en deux heures, donc dans la deuxième heure c'est juste du mouvement qu'elles font. Le temps d'engagement moteur est à son maximum, ce qui fait qu'elle roule, qu'elle roule comme ça. Comme c'est de la locomotion moi j'évalue à partir du moment où elles sont en mouvement. Donc je n'évalue pas le mouvement mais j'évalue le fait qu'elles soient en mouvement. Donc elles ont plusieurs choix dans chaque atelier, elles n'ont pas juste des mouvements difficiles. Comme exemple à un atelier, elles peuvent juste avoir une roulade avant, une roulade arrière et un struli. C'est sûr que le struli là, elles auront de la difficulté, elles ne seront pas capables de le faire. Le struli c'est l'élément pour celles qui sont fortes mais aussi pour celles qui sont faibles parce qu'elles peuvent se faire aider par les fortes pour le réaliser. Même si le mouvement est tout croche, elles le font, l'essaient et c'est ça qui est le fun. C'est ça qui fait qu'elles sont en mouvement en locomotion. Elles essaient de faire différentes choses qu'elles n'ont jamais faites auparavant, qu'elles n'ont jamais utilisées avant, elles vont utiliser le tremplin, elles vont faire différentes choses.

C: Donc la première c'est une séance diagnostique, et la deuxième c'est...

EA1e1: Dans la première c'est en même temps une séance diagnostique pour moi et pour elles. Elles font des roues latérales, des roulades et plein de choses... Ce n'est donc pas non plus une perte là... elles sont en activités.

Événement (l'enseignante fait le rappel de la leçon vue la semaine dernière et le thème dans lequel elles sont. Une élève, dans cette communication, dit qu'elles sont en train de faire la locomotion)

C: Pourquoi faire un rappel ? À quoi pensais-tu en ce moment quand tu as posé la question aux filles de savoir ce qui a été fait la semaine dernière ?

EA1e1: On fait toujours un rappel pour les remettre un petit peu dedans. Parce que comme elles ont juste un cours par semaine, puis parfois le premier cours au début de la semaine et le cours suivant à la fin de la semaine prochaine, il s'écoule beaucoup de temps surtout en secondaire 1. Elles n'ont pas toujours la notion et elles ne se souviennent pas nécessairement ce qu'elles ont fait la semaine d'après si on ne les stimule pas. Donc ce que je vais faire c'est de leur poser quelques questions pour les amener un petit peu loin pour la séance du jour. Là c'était pour leur faire dire qu'on a fait des équipes. Ce n'est pas pour rien qu'on a fait cela, c'était pour travailler en équipe. Je ne veux pas de travail individuel, je veux quand même qu'elles fonctionnent en équipe même si mon objectif n'est pas un de coopération. Je veux qu'elles travaillent en équipe. Donc là c'était la première chose: on a formé des équipes, une mais la deuxième chose, c'est qu'il faut se rappeler qu'on travaille en locomotion pourquoi, parce qu'il faut être en mouvement. Parce qu'au départ je leur avais dit comment je vais les évaluer à la locomotion. Et je vais les évaluer du fait qu'elles soient en mouvement. Je ne vais pas évaluer sur le mouvement mais plutôt du fait qu'elles soient en mouvement. Donc pour elles, le thème de la locomotion dans ce cadre là fait référence à « il faut bouger là ». J'ai fait un lien, on est passé par le latin pour dire c'est quoi la locomotion; Locos, se déplacer. Oui elles font du latin, elles ont vu le mot en latin. Là on a tout trouvé ça au premier cours. Ils savent que c'est du déplacement, du mouvement à l'intérieur d'un cours de gymnastique; donc par le biais des roulades puis différentes choses. Donc c'est ça; c'est de leur rappeler c'est quoi notre objectif, c'est quoi notre évaluation; qu'est ce que je m'attends d'eux autres comme exécutantes de cet atelier là.

C: Penses tu que ce rappel que tu viens de faire là est important dans un cours d'éducation physique ?

EA1e1: Oui, il est très important.

C: En quoi est-il important ?

EA1e1: Premièrement il est important parce que si je ne le fais pas je ne peux pas construire par dessus. Si je pars toute de suite mon cours sans faire de rappel comme tel... c'est sûr qu'il y a des cours qui sont plus importants que d'autres à rappeler, par exemple comme celui-là, je te dirai que c'est la pierre angulaire. Après un premier on a vu autre chose et je construits l'atelier, alors c'est vraiment une marche entre les deux. Alors il est important de rappeler ça va être quoi l'évaluation; qu'est ce que j'attends d'elles, qu'est ce que je veux qu'elles fassent. Puis au lieu de poser des questions comme ça, vu que ces secondaires un, peut-être qu'en secondaire 5 je poserai la question plus directe. Avec les secondaires 1, elles ne comprendront pas alors on va essayer de vulgariser en disant : « mais qu'est-ce que vous avez fait la semaine passée ? ». On a assez discuté la semaine passé pour qu'elles puissent me ressortir ça... pour que ça fasse une référence dans leur tête à « ah oui, elle veut qu'on travaille comme ça ». Au lieu de leur dire « Mais vous allez travailler comme ça », c'est-à-dire au lieu d'être directif et que ce soit moi qui ai toujours la parole alors c'est de poser de leur poser des questions et elles me donneront les réponses. Et je pars de leurs réponses pour construire sur d'autres choses. C'est important en secondaire 1 parce que comme je le disais, comme je les vois juste une seule fois par semaine, je ne peux pas faire comme si je les voyais plus souvent; peut-être que ce serait plus facile si je les voyais plus souvent, peut-être mes rappels seraient moins longs. Mais je pense que c'est quand même important de faire un petit rappel. C'est un lien avec le cours passé... hop, ça s'enchaîne, ça s'enchaîne! C'est tous des cours ... hop, ça c'en est un autre, ça c'en est un autre, un cours pour moi c'est un ensemble et une étape c'est un ensemble d'un cours qui fait un ensemble de séances. O.k.! Alors chacune des séances est inter reliée avec les autres et je pense que ce rappel là au début de chaque cours fait le lien. La même chose pour le retour à la fin. Mon retour d'un cours prépare la prochaine séance, donc je fais encore le lien. Alors toujours boucler et reprendre la boucle.

C: Tu présentes donc ici le déroulement de ta séance du jour, peux-tu me dire à quoi tu pensais au juste lorsque tu présentais ce déroulement là ?

EA1e1: Je veux qu'elles le sachent, je veux qu'elles sachent à quoi s'attendre. Quand elles le savent, il n'y a plus d'éléments surprise. Puis elles savent comment travailler, ça les sécurise. Elles ont comme le sentiment de ... elles savent ce qui va leur arriver, elles ont le contrôle sur le cours. « Là je sais ce qui va arriver, on va faire ça, après on va faire ça, puis après ça ». Parfois je me garde des éléments de surprise, ça dépend. Mais en règle générale, elles ont une bonne vue d'ensemble de tout le cours. À chaque cours je leur dis ce qu'elles vont faire. Comme ça elles n'ont pas de surprise. Elles savent avec quoi s'attendre, puis ça roule mieux parce qu'elles savent c'est quoi la prochaine étape tout ça. Alors c'est beaucoup plus rapide parce que si je ne faisais pas ça et que j'arrivais et je disais « bon on installe ça », à chaque fois il faudrait qu'on y revienne et que je leur dise et je perdrais beaucoup de temps à leur ré expliquer. Tandis qu'en faisant un survol global de la séance, elles diraient « ah on est rendu là », ok! Là je donne des explications plus spécifiques parce que sinon elles oublient. Et puis là avec ces explications plus spécifiques elles peuvent partir faire ce qu'elles ont à faire, ça prend beaucoup moins de temps, j'arrête moins souvent; puis elles se sentent beaucoup plus sécurisées par rapport à la séance.

C: Donc tu présentes le déroulement de la séance pour que les filles sachent ce qu'elles doivent faire, comment le faire, les sécuriser...

EA1e1: Et aussi pour le bon déroulement de la séance... parce qu'ainsi je n'ai pas besoin de les arrêter continuellement. Admettons que je leur disais « ok on s'échauffe », alors on s'échauffe. Après je vais être obligée de les arrêter pour dire qu'on va placer les ateliers... « Ah comment ça des ateliers ? C'est quoi des ateliers ? Pourquoi il y a ça ? ». Il va avoir beaucoup de questions parce que là elles ne sont pas sécurisées, ça va être plus long. Il va falloir que je prenne le temps d'arrêter. Mon échauffement ne va plus être efficace. En ce moment là ça ne donne plus le goût de faire des échauffements si après il faut arrêter pendant 10 mn pour leur ré expliquer, les sécuriser, installer des choses. .. Donc les sécuriser mais aussi pour le bon déroulement.

Évènement 2 (Deux filles, placées au centre, dirigent l'échauffement de la classe. Le reste des élèves de la classe forme un cercle tout autour d'elles.)

C: Pourquoi avoir choisi deux filles pour diriger cette partie de la séance ?

EA1e1: Parce que premièrement quand c'est des étudiantes qui dirigent la séance c'est bien fait d'habitude. Je jette un œil dessus. Puis moi ça me permet de circuler pour m'assurer que tout est correcte, qu'il n'y a pas de bijoux, que les cheveux soient attachés, que les tenues vestimentaires soient correctes, qu'il n'y a pas de gommes... toute les choses de sécurité soient respectées. Tandis que si je suis au centre et que j'anime l'échauffement, premièrement je n'ai pas des yeux tout autour de la tête, je ne les vois pas tous, je ne vois pas dernière moi si il y en a qui ne s'échauffe pas bien ou quoi que ce soit. Si elles se placent en demi-cercle, il n'y a pas assez de place comme telle. Donc en cercle, moi je tourne, j'ai une vue d'ensemble, je vois qu'elles s'échauffent, je les reprends si elles ne font pas bien. Si j'étais au centre je ne pourrais pas voir exactement « ah oui elle a sa bague qu'elle a dissimulée, elle ne veut pas l'enlevée, elle y tient mais en même temps si elle se blesse avec ça, c'est dangereux ». Donc je m'assure qu'elle l'est enlevée. Donc quand je fais le tour, je vais la voir « ton bracelet là, il va falloir que tu l'enlèves parce que si tu t'accroches, il pourrait t'arriver... ». Si jamais c'est la tenue vestimentaire qui ne va pas je leur dis « au prochain cours ce pantalon là ou ce type de chandail là, c'est pour le cours il faudrait que tu le changes. Parce que parfois il y en a qui arrive avec des chandails qui arrivent au niveau du nombril ». Nous on n'a pas de costume ici comme tel mais en début d'année, en septembre on leur demande d'avoir une tenue sportive. Là on leur donne la définition de qu'est ce qu'on veut. Alors les chandails bedaine ne sont pas acceptés, les camisoles ne sont pas acceptées sauf celle de l'équipe de basket-ball. C'est ça, les pantalons, les jeans ne sont pas acceptés... donc c'est pour ça qu'il y a toujours deux filles qui animent. En même temps il y a toujours cet engouement de vouloir animer de la part des filles. Ce n'est jamais les mêmes. Elles ont une fiche, parfois non. Quand on change de sport, habituellement je leur donne une fiche au deux premières séances pour qu'elles un peu mieux certains mouvements qu'on va faire, qui vont être plu spécifiques. Mais honnêtement comme ce n'est pas de la gymnastique comme telle que je vais faire, ce n'est pas hyper spécifique comme étirement. C'est un étirement ou je m'assure qu'on va passer toutes les parties du corps, qu'il soit sécuritaire, qu'ils soient bien faits mais ce n'est pas hyper spécifique parce que, elles ne vont pas faire de la gymnastique comme telle de toute façon. Ça ne me donne rien de passer là une demi-heure à les étirer pour un cours qui va durer 15 mn par la suite. Donc c'est ça, quand on arrive peut être dans des mouvements plus poussés je leur demande de travailler des étirements plus individuels. Donc avant de faire un renversement arrière, par exemple, ou un flic flac ou c'est plus poussé, ou on verra ça à la 3^e ou à la 4^e séance là, habituellement je vais leur demander de faire certains mouvements de façon plus individuelle.

C: Peux-tu plus e dire pourquoi est-ce que tu circules pendant l'échauffement ?

EA1e1: Pour les bijoux, pour voir si cela fait leur affaire... une présence. Je ne veux pas leur crier après, je veux que leur focus soit au centre. Si je me plaçais, par exemple dans un coin, et que je crie « tes cheveux », elles vont que toutes tourner leur regard vers moi. Alors en ce moment là l'attention ne sera plus au centre. Alors que quand je circule, je circule souvent derrière, parfois

devant, je me promène, je fais le tour, je vais toute les voir. Premièrement elles ont le sentiment que je me suis occupée toute d'elles, deuxièmement si je ne fais pas le tour je ne vois pas les bagues, on ne les voit pas de loin, ce sont des affaires en plastiques parfois, ça ne brille pas, ça fait que tu ne les vois pas. Quand tu t'approches de plus près alors c'est là que tu le vois. D'autres choses que tu vois aussi c'est si elle niaise, si elle fait ce qu'elle a à faire, tu mets les mains sur l'épaule « ah, le professeur est là ».

C: Donc il y a aussi cette phase administrative (bague, cheveux attachés..) mais aussi cet aspect pédagogique (voir si elles font exactement ce qu'elles ont à faire).

EA1e1: Oui mais sans crier de loin, sans qu'elles se sentent ridicules ou quoi que soit. Si je passe derrière toi, je mets mes mains sur ton épaule « oh, tu sais que tu n'es peut être pas à ton affaire, et puis là le professeur est là ». Et aussi je fais un commentaire comme « attention à tes cheveux » ou quelque chose comme ça. Elle ne sente pas non plus ridiculisée devant tout le groupe. C'est plus personnel et c'est beaucoup plus efficace aussi.

Évènement 3 (Le professeur s'approche d'une fille qui semble être malade car elle n'est pas en tenue et est assise sur le banc. Elle discute avec elle et elle dissuade d'aller se mettre en tenue pour rejoindre son groupe)

C: Pourquoi fais tu cette démarche auprès de cette fille ?

EA1e1: Parce que je ne veux pas qu'elles pensent que « oh on a un petit bobo, ah on ne fait plus d'éducation physique ». Ça dépend mais souvent elles ont des petits bobos, dans son cas elle c'est en préparant qu'elle s'est faite brûler. Ce n'était pas dramatique. Alors un petit bobo au niveau du pied, alors elle ne peut pas mettre de pression sur ce pied là. Mais il faudrait qu'elle réalise que tout le reste de son corps peut être quand même efficace et qu'elle peut quand même bénéficier de la séance et y participer même si elle a un petit bobo. Souvent les parents vont, dès qu'elles ont petit bobo « oh tu ne fais pas d'éducation physique ». Ok! C'est sûr que je ne vais peut être pas faire la démarche comme ça auprès des parents, je n'ai pas nécessairement le temps. Alors que si je dis à l'élève, change-toi parce que tu vas être utile à ton groupe. Parfois ça arrive que l'élève ne veut pas en faire et veut suivre... supposons qu'elle est décidée qu'elle ne veut vraiment rien faire et qu'elle dise je vais quand même aller me changer, je vais quand même être utile à mon groupe, assurer la sécurité, montrer le mouvement, travailler avec une coéquipière, des choses comme ça... c'est pour ça qu'elle parte se changer et qu'elle participe. Mais souvent à 99,99% des cas, une fois qu'elles se sont changées et que c'est un petit bobo comme celui qu'elle a, c'est sûr qu'on lui dit de respecter de ne pas mettre le poids sur ton pied, tu garde tes souliers pour ne pas te blesser. On ne veut pas qu'elle aggrave sa blessure, ça c'est sûr mais une fois qu'elle se change elle se dit « mais écoute donc si je fais une roulade, je ne suis pas sur mon pied ». Et elle réalise et se dit finalement « je pourrais faire de l'éducation physique. Ah je peux en faire puisque je me suis échangée déjà. Ah ce n'est pas si pire.. ». C'est de leur faire prendre conscience aussi que l'éducation physique, ce n'est pas « ah, j'ai un petit bobo, je n'en fais pas. » Tu ne peux pas l'écarter comme ça là. C'est comme dans n'importe quel autre cours à l'école. « Ah je n'ai pas mon livre de math, je ne peux pas faire des maths ». « Mais oui tu peux en faire, tu te jumeler avec ta voisine, puis tu vas suivre avec elle, puis tu vas faire des maths même si tu n'as ton livre ». Ce n'est pas l'idéal mais tu vas en faire. C'est la même chose en éducation physique, tu as un petit bobo... c'est sûr que si la fille m'arrive et me dit qu'elle a une entorse à la cheville là, je ne suis pas folle là, je ne veux pas qu'elle fasse le cours, là c'est évident. Dans ce temps là, soit qu'elles aident sans se changer ou soit qu'elles vont aller à la bibliothèque dans les cas extrêmes. Je vais envoyer une élève à la bibliothèque quand je sais qu'elle plus me nuire ou que ça va plus la nuire en aidant le groupe et aussi de m'aider. C'est sûr qu'une élève qui est anti éducation physique et qui a une bonne blessure, que je sais que je ne peux pas changer. Parce que quand elles ont une bonne blessure, je ne les laisse même pas le temps de se changer pour être sûr

qu'elles ne feront pas. Alors que quand elles ont une petite blessure, elles se changent le plus rapidement et automatiquement.

C: Si tu as agi ainsi c'est que tu as une conception de l'éducation physique alors pour toi c'est quoi au juste l'éducation physique ?

EA1e1: Juste entre parenthèse, si tu as remarqué je ne lui impose pas d'aller se changer aussi. Elle a un papier du médecin ou de ses parents, peu importe, mais elle a pour moi absolument le droit de ne pas faire. Je n'ai pas le droit donc de lui imposer de faire quoi que ce soit. C'est pour ça que c'est important l'approche. Comment je vais aller la voir « et c'est elle.. Ah mais je peux faire des mouvements » et non moi qui lui dis qu'elle pouvait faire des mouvements. Ok! Pour moi l'éducation physique c'est simple ce n'est pas juste... ce n'est pas un sport là. L'éducation physique, c'est de l'éducation c'est du développement de la personne, c'est de l'éducation par le physique, c'est de l'éducation de la personne par des moyens qui sont en occurrence sont des activités sportives. Donc moi l'édp ce n'est pas juste le fait de faire de la gymnastique mais c'est travailler ensemble, c'est de pouvoir s'exprimer avec différentes choses. Au lieu d'être du papier et des crayons, c'est du mouvement. C'est de pouvoir travailler une coordination, un mouvement de locomotion ou un lancer, une manipulation ou quelque chose comme ça ... une estime de soi à travers tout ça. C'est pour ça il n'y a pas une équipe très faible, une équipe très forte. La raison ce n'est pas qu'elles performant, mon évaluation va avec ça dans le sens que je ne vais pas évaluer leur performance mais le fait qu'elles le fassent. Ce qui va souvent augmenter leur estime de soi, augmenter aussi leur appréciation de l'éducation physique. « Eh mais finalement ce n'est pas si dur que ça, eh je m'amuse, j'ai du fun à travers tout ça. Puis non seulement je m'amuse, j'ai du fun mais je réalise que je suis capable de faire ça. Ça montre mon estime ». C'est intéressant. Quand deux élèves s'en vont et font les étirements aussi, beuh je travaille leur responsabilité. Je travaille aussi leur expression verbale. Il faut qu'elles leur parlent, il faut qu'elles animent. Mais animer là, ce n'est pas évident en secondaire 1. Mais là elles ont les textes, donc c'est un peu facile. Et les autres filles écoutent celles qui sont au centre parce qu'elles sont au centre. C'est comme ça. Mais en même temps, elles réalisent qu'il y a deux personnes qui les animent. Ce n'est pas nécessairement le professeur. Pour moi l'éducation physique mais c'est tout ça, c'est travailler toute la personne. Comme je le disais ce n'est pas grave qu'elles ne réussissent pas le mouvement, mais comme elles ont essayé, elles ont travaillé. Tout le monde aura quand même une bonne note. Parce que même si elles performant, qu'elles réussissent des saltos avec double vrille, tout ça, elles n'auront pas cent pour cent. Si toi à chaque cours tu dis « non je ne ferai pas mais ce sera juste à l'examen », beuh tu auras zéro parce que ton examen c'est continu. Il n'y a pas d'examen au bout de la ligne. C'est à chaque cours que tu dois travailler. Puis si à chaque cours toi tu es rendu une coche au dessus des autres en termes de gymnastique, tu juste plus avancé sur les moyens qu'on utilise donc pour remplir l'objectif il va falloir que tu coopères avec les autres, que tu travailles avec les autres pour les aider. Là toi tu vas atteindre ton objectif en même temps avec cette personne là. Alors ce qui change toute la conception. Au lieu de dire: « elle est super bonne en sport et automatiquement elle va être super bonne en éducation physique », pas nécessairement. Souvent oui mais aussi non. Souvent c'est les filles plus fortes ont une bonne notion de qu'est ce que l'entraide parce qu'elles l'ont appris en situation compétition.... Mais vraiment pour moi l'éducation physique est différente du sport, à cent pour cent. Tu as les activités récréatives, les activités sportives de compétition et tu as l'éducation physique. L'activité récréative, c'est un loisir. Tu es là pour t'amuser. Tu vas apprendre certaines choses mais l'objectif premier c'est pour s'amuser. Rencontrer des gens, c'est très social. L'objectif premier de l'éducation physique c'est le développement de la personne. C'est de l'éducation. C'est éduquer les enfants. Puis le sport de compétition c'est la performance, c'est la discipline, c'est de l'auto discipline. C'est d'être plus autonome tout ça.

Événement 3 (*Les étudiantes sont en train de placer le matériel alors que l'enseignant donne des directives certaines filles pour placer leur matériel*)

C: À quoi as-tu pensé lorsque tu as choisi de prendre ce type d'organisation ?

EA1e1: À moi (rire)! Pour ne pas mourir à la fin d'une journée.

C: Comment ça ?

EA1e1: Non! Premièrement, il faut qu'elles coopèrent. Non c'est un petit peu le principe de l'école internationale. Pourquoi faire dix travaux différents pour ... admettons toi tu dis en français j'ai besoin de faire un exposé oral, puis en histoire j'ai besoin de faire une recherche. Mais pourquoi toi tu dois faire un exposé oral sur... je ne sais pas moi, sur l'éducation physique puis en histoire tu fais une recherche sur les animaux puis bon.. Tout va être différent. Il va résulter peu être à dix travaux. Tandis que la philosophie de l'école internationale, c'est d'utiliser la recherche qui a été faite en histoire mais on va l'exposer oralement en français. Ce qui évite un double travail à l'étudiant. Elle a déjà faite sa recherche, donc quand elle va faire son exposé oral, elle n'est pas obligée de faire une recherche supplémentaire. Parce que, évidemment quand tu vas faire un exposé oral, tu as de la matière. Alors c'est la même chose ici. Il faut que je fasse une réactivation, on s'est étiré, il faut se remettre un peu en train puis il faut installer le matériel sans que ça prenne trop de temps. Donc si je fais une autre activité pour les faire rebouger je perds du temps parce que, il y a rien installé. Puis en plus, si c'est moi qui installais tous les ateliers, premièrement je ne peux pas le faire ni avant, ni après, j'ai juste dix minutes car j'ai toujours des cours qui suivent. Ce n'est jamais les mêmes cours. En plus toute seule je ne peux pas lever tout le matériel. Je pourrais me blesser. Ce serait dangereux. Donc comme elles sont plusieurs, elles lèvent le matériel, ce n'est pas très lourd. Je m'assure que ce soit bien fait. Quand c'est bien fait alors elles le transportent en groupe, ce n'est pas très lourd. Elles travaillent en coopération, elles vont le porter. Même pas 5 mn tout est installé, tout est bien installé. Moi je me place toujours très près de la remise. Je m'assure avant qu'il n'y ait pas d'obstacle dans la remise. Pendant l'échauffement, pendant que je fais le tour autour d'elles je vais faire un petit tour rapide dans la remise. Je m'assure qu'il n'y a pas de poteaux qui peuvent tomber ou quoique ce soit là. Donc que ce soit sécuritaire, je me tiens là aussi. Ensuite j'aide pour le placement. Alors elles ont fait une réactivation parce qu'elles ont transporté un matelas, elles vont bouger avec ça, elles se sont déplacées, le cardio a été augmenté. Alors j'atteins un objectif. L'autre objectif, elles ont coopéré car évidemment elles ne peuvent pas traîner ou entraîner un cheval toute seule. L'autre objectif c'est qu'en installant le matériel, elles savent comment ça fonctionne. Donc si mon matelas est installé, elles savent que ça se colle, donc si jamais il est décollé elles savent que ça c'est déplacé. Alors que si c'était moi qui avait tout installé, si jamais ça se déplaçait elles ne sauraient jamais trop, elles ne sauraient pas trop comment le repousser et comment ça fonctionne. En plus elles savent comment installer le matériel mais elles ont des notions de comment réinstaller le matériel: « Ah oui ça ce n'est pas correct là, ce n'est pas comme ça qu'on a installé le matériel. Il faut le retassé ». La même chose à la fin, elles vont ranger le matériel: entraide pour le faire. Cette fois là on l'utilise pour diminuer le rythme cardiaque parce que le rythme était plus élevé en activité. Au lieu d'arrêter sec, on arrange le matériel, donc on diminue graduellement et la même chose... on travaille en équipe toujours, coopération....

C: Ok! Pour toi est-ce que ce type d'organisation là, cette façon de procéder à des limites selon toi ?

EA1e1: Si on avait un service traiteur là qui placerait, un peu comme au CEPsum, très rapidement on gagnerait en termes d'activités dans un sens. Mais dans un autre sens on y perdrait en termes de coopération. Parce que non seulement.. C'est sûr qu'elles vont coopérer à l'intérieur des activités, au niveau des mouvements tout ça mais je pense que ça ne refléterait pas la réalité. Parce que dans la réalité c'est quoi ? Il faut qu'elles en fassent des choses. Tu sais si tu manges alors fait la vaisselle. C'est un peu le même principe. On fait des activités mais il faut installer le matériel. Et quand on a fini l'activité mais il faut ranger le matériel. Ça leur donne aussi un genre d'éducation. Quand tu utilises quelque chose mais tu le ranges ensuite. Et quand tu veux l'utiliser tu l'installes.

Dons tu n'es pas à la merci de quelqu'un, c'est toi qui le fais, qui travailles. Une autre est aussi qu'il faut savoir s'entraider, travailler en équipe pour pouvoir le réaliser.

ENTREVUE N° 2 AVEC L'ENSEIGNANT A1

C: Comment est-ce que tu as trouvé ta séance dernière avec tes élèves « 104 » ?

EA1e2: Très bien!

C: As-tu atteint ton objectif ? Tout s'était-il bien passé ?

EA1e2: Oui! Je pense aussi qu'elles se sont habituées à la caméra. Ça s'est très bien déroulé.

C: Donc par rapport au contenu, par rapport à ton objectif tout s'est bien passé.

EA1e2: Oui!

Événement 1 (l'enseignante commence sa séance en demandant aux élèves d'enlever leurs bijoux. Ce qu'elle va faire plus tard concernant les chausseurs et les lunettes avant de faire les stroulis)

C: À quoi est-ce que tu pensais ici quand tu as demandé aux élèves d'enlever leurs bijoux ? Qu'est-ce qui t'a animé à la dire ?

EA1e2: Probablement parce que j'avais vu à l'entrée une des filles qui avaient plein de bijoux et qui est venue s'asseoir devant moi. Mais ça se sont des choses que je répète continuellement parce que même si je le débute une fois au début ou à la fin, elles ne le feront pas immédiatement. De façon générale, peu importe les raisons, que ce soit pour enlever les bijoux, pour enlever les souliers ou les lunettes pour x raisons. Donc ici une élève est venue avec plein de bijoux, tant qu'avertir elle seule, j'aimerais avertir tout le monde en même temps.

C: Mais qu'est-ce que les bijoux ont à avoir dans le déroulement du cours ?

EA1e2: Ce sont les blessures. C'est la sécurité de l'élève parce que si un élève s'accroche à sa chaîne en faisant un mouvement, si elle se blesse. C'est dangereux, il peut avoir une enflure au niveau du cou. Si elle se blesse pendant la réalisation d'un mouvement. Si elle a des bagues et qu'elle a fait un mouvement, elle peut se fouler un doigt, le doigt enfle et la bague respire, il faut couper la bague pour qu'il n'y ait plus de trouble. Ça peut être la même chose si elle accroche une autre élève et donne ainsi une cicatrice au niveau du visage ou quoi que ce soit, alors c'est toujours une question de sécurité.

C: Donc c'est la sécurité qui t'anime quand tu dis cela aux filles ? Est-ce encore elle qui t'anime quand tu demandes aux filles d'enlever leurs souliers avant d'aller sur le matelas ?

EA1e2: Pour les souliers, ce n'est pas une question de sécurité mais c'est tout simplement pour ne pas abîmer le matériel. Par contre il faut qu'elle remette leurs souliers avant de ranger le matériel. Ça c'est une question de sécurité parce que lorsqu'elle range souvent le matériel, elles peuvent se faire piler sur un pied ou elles peuvent échapper le tremplin sur leur pied. Ce ne sont pas des choses très lourdes mais si ça tombe sur le fait qu'elles n'ont pas de souliers, ça tombe sur leur pied directement et ça peut être dangereux alors que si ça tombe sur leurs souliers, elles sont protégées.

C: Mais est-ce important en éducation physique la sécurité ?

EA1e2: Oui! Très important.

C: En quoi cela est important ?

EA1e2: Premièrement si tu veux qu'elles réalisent des activités en éducation physique et quand le faisant elles se blessent, ça ne serait pas intéressant. Deuxièmement, c'est à nous en tant qu'enseignant à nous assurer qu'il y a un environnement sécuritaire. Parce que les parents nous confient leurs enfants et c'est à moi de m'assurer que mon environnement d'enseignement va être sécuritaire. Il peut arriver des blessures dans l'exécution d'un mouvement, bien sûr il y a toujours des risques, mais si moi je peux minimiser ces risques potentielles je pars déjà avec une longueur d'avance. Puis aussi il y a toute la question judiciaire. On peut se faire poursuivre si on prouve qu'il y a eu négligence ou quoi que ce soit. Alors moi par le fait que je leur demande d'enlever leurs bijoux ou quoi que ce soit, je le vérifie parce que je me préoccupe de la sécurité des élèves. Mais du fait de l'avoir dit, d'avoir insisté dessus, je me protège en même temps. C'est sûr que sur 40 élèves il y a une qui va m'échapper à un moment donné... parfois il y a des filles qui dissimulent les bijoux même si je leur dis le pourquoi et que cela allait pour leur sécurité et tout ça, il y a certaines qui vont m'échapper. Alors si dans ce cas il y a une qui a dissimuler sa bague et que en vérifiant je ne les pas vu, si elle se blesse dans une exécution de tâche, moi je sais que j'ai été correcte. J'ai fait ce que j'avais à faire. Moi je veille à sa sécurité. Si elle n'a pas écouté, c'est une autre histoire. C'est sûr quand secondaire 1, comme elles sont encore des petits bébés je ne vais pas me limiter à leur dire seulement. Je vais leur dire et redire, je vais vérifier. Il ne faut qu'elles disent qu'en éducation physique tout le monde se blesse. C'est évident. Il y a aussi une autre chose aussi : la vision de l'éducation physique. Il faut que ce soit une vision qui est bonne, qui est saine et qui est professionnelle. Ce n'est pas juste : « oui elles vont faire, elles vont sauter dans le gymnase et parfois elles se blessent, puis bon... », non, ce n'est pas comme ça.

C: Donc si je résume dans mes mots tu as un premier aspect qui t'anime, qui est un aspect motivationnel (avoir du plaisir à faire l'activité), le deuxième aspect qui pourrait être nommé comme un mandat social (une certaine responsabilisation sociale) que les parents nous lèguent à l'école...

EA1e2: Oui on prend la place des parents finalement...

C: Tu as terminé par un autre élément qui est en rapport avec la bonne conception de l'éducation physique. Je voudrais donc savoir comment est-ce que toi tu définis l'éducation physique ?

EA1e2: Pour l'éducation physique c'est de l'éducation de l'enfant par le physique. Donc on éduque l'enfant mais en même temps l'éducation physique par nos pairs, par les autres professeurs, nos collègues, l'éducation physique est mal vue, elle est vue par une vision erronée. Justement ils ont une vision que moi je qualifie, malheureusement, de vision sportive par certains professeurs... encore pire que ça, une vision récréative dans le sens où ils disent qu'on joue au ballon seulement. Ils ne savent pas trop qu'est-ce qu'on fait, il y en a qui n'ont jamais mis le pied dans le gymnase, qui enseignent le français ou les maths, peu importe. Mais c'est toujours pour eux, l'éducation physique c'est quelque chose qui est tellement dangereux. C'est une conception qui est erronée parce qu'ils ne sont jamais venus. Alors s'il y a toujours des blessures en éducation physique, ça renforce cette vision là même si elle est erronée. Pour eux c'est une conséquence, c'est évident, c'est une suite logique. Alors que si je n'ai pas de blessures dans mon cours, ou presque pas si je diminue le nombre de blessures, cette vision là « oh, c'est positif... en nous voyons, en nous visitant ». On est très ouvert ici, on invite les gens à venir voir enseigner, les autres profs... peu importe, ils voient que ce n'est pas ça, c'est justement de l'éducation physique qu'on fait ici. C'est de l'éducation de l'enfant par l'entremise d'activités physiques.

C: Quelles sont donc les caractéristiques de ton éducation physique ?

EA1e2: Pour moi la première chose de l'éducation physique, c'est travailler là leur éducation, un petit peu de tout à travers des moyens qui sont physiques purement mais si ces moyens s'avèrent dangereux, c'est sûr que ça défait certainement mes objectifs, je n'atteint plus automatiquement mes objectifs. Si je n'ai pas de sécurité, je n'atteindrai pas l'estime en soi, la confiance ou quoique ce soit, parce qu'ils ont toujours peurs de se blesser ou si elles voient qu'il y a une qui s'est blessée... C'est sûr que je vais essayer de créer un environnement sécuritaire et déjà avec cet environnement, les filles se sentent en confiance. Elles se sentent en sécurité à travers tout ça parce que de toute façon elles se remettent un peu à nous, leur professeur jusqu'à un certain point. Pour elles, quand elles rentrent dans le gymnase, la façon dont tout est disposé, placé, ça doit être sécuritaire. Elles ne se posent pas de questions si c'est sécuritaire ou pas. Elles assument déjà que moi j'y ai pensé, surtout en secondaire 1. Donc moi c'est mon rôle de m'assurer que ce soit déjà prêt. Ensuite on y va, on part faire des activités qui vont faire en sorte que je vais pouvoir développer et travailler mes objectifs avec elles.

C: Alors pendant l'exécution des tâches, toi, que te donnes-tu comme attitude, comme disposition pour que vraiment la sécurité règne ?

EA1e2: C'est de donner des consignes précises, des consignes claires avec lesquelles on espère qu'il y ait une limitation des dégâts. Premièrement avant qu'elles n'arrivent moi je m'arrange à vérifier ce qu'il y a dans mon gymnase, comment les choses sont placées. Ensuite, comme en gymnastique, elles vont placer le matériel. Moi je ne peux pas le faire donc je m'assure de me placer à un endroit où je peux bien les voir de sorte que dès que j'aperçois quelque chose qui est le moins dangereux, je vais intervenir. « Non, non ce n'est pas comme ça, place toi de côté. Ok, on peut y aller ».

C: Alors quand tu dis, tu te places de sorte à les voir, donc j'imagine e que tu es un peu en retrait. Que se passe-t-il en toi pendant que tu les observes pour que tu puisses avoir la chance d'intervenir à temps ?

EA1e2: C'est comme si je te disais que ... tu as des critères qui font que quand tu observes tout ce qui pourrait être potentiellement dangereux, tu intervies pour que ce ne le soit pas. Par exemple, en gymnastique, quand elles sortent le matériel, moi je m'en vais dans la remise pourquoi ? Parce que si elles ne prennent pas le bon chemin dans la remise elles peuvent accrocher des poteaux ou parfois elles ont tendance à se bousculer mais du fait qu'elles me voient, elles ne se bousculeront pas. Si jamais elles se bousculaient quand même, j'interviendrais pour les arrêter. Parce que si elles se bousculent, si elles sautent, si elles se tapent ou si elles prennent des ballons, ça devient dangereux. Il ne faut donc pas qu'elles touchent à d'autres matériels mais il faut qu'on sorte le matériel, qu'on place des choses de façon correcte. Donc si je contrôle le nombre d'étudiantes qui entreront dans la remise, si elles sont trente, c'est sûr qu'il va arriver un accident. Tandis que si elles sont cinq ou dix à la limite à y entrer, ça va être correct. Alors c'est contrôler, faire un peu la circulation, la police si on veut. Ensuite quand je me place en retrait pendant leurs pratiques, par exemple en gymnastique les consignes sont claires et elles n'ont pas besoin de moi vraiment de faire leurs pratiques, je donc me positionner de sorte à augmenter mon champ de vision de sorte à voir tout ce qui se passe à chaque. Et à chaque fois qu'il manque de la sécurité à un atelier j'interviens, à chaque fois que je vois quelque chose de dangereux, je vais intervenir. C'est un peu comme si un carton jaune se lève à chaque fois qu'une chose dangereuse apparaît. Alors moi je suis placée de façon à repérer les cartons jaunes.

C: Comment peux-tu savoir que c'est un carton jaune ?

EA1e2: Dès qu'elles enfreignent les règlements. Exemple : Je demande au départ qu'il y ait de la sécurité, et tout est expliqué au départ. Au cheval sautoir il doit avoir une personne qui est placée près du cheval et une autre près du matelas. Automatiquement quand je fais un balayage visuel et

que je ne vois pas quelqu'un au matelas, il y a une erreur tout de suite j'interviens. Il manque une sécurité ici. A la poutre il doit toujours avoir une fille à côté de l'autre qui est sur la poutre. S'il n'y a pas après un balayage visuel, tout de suite... Ok. Si elles sont deux sur la poutre et si elles courent sur celle-ci, il faut faire attention car ça c'est dangereux, on n'est pas supposé courir sur la poutre et j'interviens immédiatement. Alors des choses qu'elles ne sont pas supposées faire.. et on ajoute des imprévus toujours.. Quelque chose qu'une fille fait pour laquelle je ne peux pas penser maintenant. C'est donc d'observer, balayer et de voir si tout est dans l'ordre. Quand c'est quelque chose qui me frappe, qui n'est pas supposée être comme ça « hop, il faut les ramener à l'ordre, ça peut être dangereux car c'est une situation qui peut devenir dangereuse ».

Événement 2 (l'enseignant répète une consigne d'un éducatif plusieurs fois aux élèves)

C: Pourquoi avoir répéter plusieurs fois les consignes de cet éducatif ici aux élèves ?

EA1e2: Parce que je veux que ça se passe plus vite et comme il le faut. Alors si je ne le répète pas à ces élèves là comme c'est du secondaire 1... Je pense qu'il y a deux façons là-dessus pour l'obtenir : Tu dis la consigne une fois et tu attends, tant que ce n'est pas fait, tu attends. Mais avec du secondaire 1, comme c'est un échauffement et que je ne veux pas que ça prenne tout le cours, je veux que ça se fasse vite car c'est juste un petit exercice. Et tant que ce n'est fait, je le répète. Je le répète toujours sur le même ton, pas plus fort, pas moins fort, je le répète sur le même ton jusqu'à ce qu'un moment donné, elles le réalisent. Alors ça se fait et ça se fait beaucoup plus vite. Elles ne sentent pas que je suis fâchée, elles ne sentent pas quoique ce soit, sauf que ça se fait un peu plus rapidement. Si c'était par exemple dans le corps de la séance, j'aurais peut-être plus tendance à les regrouper et attendre le silence, à m'assurer que tout le monde écoute la consigne afin de faire comme il le faut. Par contre comme c'est l'échauffement, je me dis il faut qu'il soit beaucoup plus rapide, je n'ai pas le goût de les regrouper ou quoi que soit... alors la méthode en le répétant comme ça, ça se passe bien, elles comprennent qu'elles ne sont pas encore où elles devraient être.

C: Tu sembles contextualiser ton acte pédagogique, en disant à chaque fois « comme c'est du secondaire 1 », en quoi est-ce que cela importe dans ta façon de faire pédagogique ?

EA1e2: Parce que les secondaires 1, moi je les couvre. C'est plus des petits bébés là, elles sont plus énervées. Le transit entre le primaire et le secondaire, n'est pas tout à fait fait. Ce qui veut dire que souvent elles arrivent...

C: Mais on est en Janvier déjà, ça fait 4 mois qu'elles sont là ?

EA1e2: Oui même à ça, au niveau maturité, elles ne sont pas tout à fait là. Elles arrivent dans un gymnase, et elles commencent à comprendre c'est quoi l'éducation physique au secondaire. Et ça prend pratiquement un an. Rendues en secondaire 2, elles comprennent bien et ça va bien. On n'a pas besoin de répéter ça ou quoique ce soit. Mais en secondaire 1, c'est tout un processus. En septembre, c'est encore pire parce qu'on a à faire à des nouveaux et elles ont l'impression que l'éducation physique c'est le camp de jour. Là il faut mettre les choses en perspective, leur dire que c'est un cours, c'est comme ça. On va avoir du plaisir mais on a des objectifs à atteindre. Ensuite de ça, elles ont l'impression que c'est de la récréation. Puis après rendues en janvier, elles ont compris un peu plus ce qu'est l'éducation physique. Mais là, elles commencent à dire : « on a des amies là, est-ce qu'on pourrait faire des choses avec elles ? ». Les secondaires 1, pour moi c'est comme bien les répartir jusqu'à secondaire 5. Comme on travaille jusqu'en secondaire 5 de la même façon, si en secondaire 1 on les place tout de suite puis on... c'est sûr que je les couvre un peu plus. Quand je leur donne des consignes, c'est plus précis, c'est plus encadré. Je les laisse à elles même mais avec des consignes très précises. Peut-être moins d'attitude qu'en secondaire 2 et ça va graduellement comme ça jusqu'en secondaire 5. Il y a des choses qu'on n'a pas à répéter.

C: Penses-tu donc que si c'était du secondaire 4, tu n'utiliserais pas la même stratégie ?

EA1e2: Peut-être pas. Ça dépend des groupes aussi. Mais c'est sûr qu'en secondaire 4 avec un bon groupe qui ne fait pas les rebelles plus qu'autre chose là, je ne l'aurais pas à le dire deux fois mais une seule fois. Mais tu sais, chaque année ça pourrait être à la limite la même chose parce que chaque année à ses problèmes si on veut. En secondaire 2, elles sont plus matures mais « hop » il y a la crise d'adolescence qui commence. En secondaire 3, elles sont dans la crise d'adolescence un petit peu. En secondaire 4, c'est l'année où est-ce qu'elles sont moins motivées, toujours en règle générale, et où l'éducation est moins « cool ». On est vu comme étant plus « cool » lorsqu'on ne fait pas grande chose. Puis en secondaire 5, là elles sont plus matures et elles ont compris. Ca c'est une ligne générale. C'est sûr que parfois j'ai des groupes complètement impeccables, d'autres groupes par contre sont « sautés », rebelles. Mais c'est ça, il faut ajuster. C'est sûr que je ne répète pas trois à quatre fois pour des secondaires 4 ou 5, une seule fois serait assez.

Événement 3 (L'enseignante se déplace pendant que les élèves sont en train de faire l'échauffement et remarque une élève ne fait pas correctement le mouvement demandée. Puis elle donne un feed-back à cet élève)

C: À quoi pensais-tu quand tu as dit : « ce n'est pas comme ça Geneviève, l'autre bord, Geneviève » ? Qu'est ce qui a guidé ta réaction ?

EA1e2: Ici c'est l'étirement au niveau du dos. Si elles font l'étirement comme ça ce ne tire absolument rien mais si elles font comme ci, ça leur tire le dos. Ca c'est un étirement et c'est comme évident, il y a au moins une qui ne fait pas correctement à chaque fois. Quand je leur regarde et qu'elles ne sont pas tournées du bon côté, je le leur dis pour qu'elles puissent le faire correctement parce qu'en gymnastique, à cause du dos, il est très important d'être bien étiré. Et la Geneviève, entre autre, est une de mes élèves qui est un petit peu perdu, qui ne fait jamais correctement alors j'ai un œil dessus parce que je le sais qu'elle ne fera pas correctement.

C: Est-ce dire qu'à chaque nouvel exercice la première personne que tu cherches à regarder, c'est Geneviève ?

EA1e2: Non pas forcément. Je regarde tout le monde mais en faisant mon balayage visuel, quand j'arrive sur Geneviève je m'attarde un petit peu plus, pour savoir si elle est placée correctement comme il le faut car en règle générale je sais qu'elle n'a pas son affaire. C'est sûr que je vais faire mon balayage mais quand j'arrive sur Geneviève « hop, c'est Geneviève, il faut que je vérifie un peu plus ». Ca peut être inconsciemment. Est-ce qu'elle a son affaire ? O.k.! Elle ne l'a pas, je vais le lui dire. Et ça va être correct.

C: Pourquoi cette attitude envers Geneviève ?

EA1e2: Parce qu'elle cherche un peu d'attention, Geneviève. Donc je lui en donne mais en même temps pas trop. Juste assez pour que ce soit correct. Elle a eu son bonbon, elle a eu de l'attention et elle est correcte pour la séance. Je ne l'aurais pas besoin de me casser la tête avec elle pour le reste de la séance.

C: Est-ce que dans ton déplacement, il y a d'autres « Geneviève » sur lesquelles tu es un peu plus attentive ?

EA1e2: Dans cette classe là, honnêtement, je ne les vois pas assez souvent pour toutes les identifier. Mais moi je suis très visuel. Donc visuellement quand je les vois, oui je sais qu'une telle est peut être plus dynamique, plus excitée. Exemple Olphila là, elle bouge un peu partout. Elle est dans

son affaire mais il faut l'avoir du coin de l'œil un peu toujours, parce que dès qu'elle peut, elle va se mettre à sauter ou quoique ce soit. « Bon, ok! Qu'est ce qu'on fait là. On fait telle chose ». Mais elle est très dynamique. Elle est un peu hyperactive dans le fond. Je l'ai un peu dans le coin de l'œil mais pas trop. Parce que c'est rien de menaçant ou quoi que ce soit. En règle générale, dans mes classes au secondaire 1, ce n'est pas mal bien. Donc ça va. Parfois on a des cas qui sont particuliers, il faut avoir un œil un peu plus dessus, des filles qui ne font jamais rien. C'est sûr qu'il faut adopter des attitudes un peu différentes avec ces personnes là.

Événement 4 (l'enseignante réexplique de nouveau les tâches à faire dans chaque atelier alors qu'elle l'avait déjà faite au début de la séance)

C: Pourquoi avoir pris tout ce temps pour expliquer atelier par atelier ?

EA1e2: Premièrement parce que le cours précédent ce n'était pas les mêmes ateliers. Les ateliers ont changé. Encore une fois c'est la sécurité qui prime. C'est sûr que si c'était des environnements sécuritaires comme au CEPSUM avec un sol de gymnastique et plein de choses, tu peux peut-être plus les laisser libre. Mais comme là, c'est quand même dangereux il est important de placer les éléments de façon sécuritaire, de m'assurer qu'elles ont compris ce que je veux dire quand je parle de sécurité. Pourquoi elles vont ça, pourquoi elles se placent là, il faut qu'elles comprennent. De toute façon j'ai deux ou trois séries d'ateliers différents. Donc je passe deux fois du temps à expliquer la sécurité comme ça. Puis dans un deuxième temps aussi, le deuxième atelier comme ça, c'est de voir aussi les différents mouvements. C'est sûr que je peux leur laisser la feuille pour qu'elles travaillent et que quand elles auront beaucoup d'interrogation, elles viendront me poser des questions. À l'inverse je les mets sur une piste et après elles pourront greffer sur ces mouvements là d'autres éléments. Mais je les mets déjà sur une piste et je réponds à leur question. Donc ça les rassure. Avoir des items fixes, ça les rassure. Quand je leur présente des images comme trépied groupé... ces choses là en même temps à côté il y a des images qu'elles n'ont pas nécessairement vues. Là elles voient et essaient de les faire. Je ne leur ai pas nécessairement parlé de ces choses. Mais du fait d'avoir parlé de quelques mouvements qui sont les plus importants parce qu'elles vont se retrouver dans les évaluations, je veux ces mouvements là dans les créations, ça va les sécuriser. Alors elles vont arriver à cet atelier là et elles vont dire de faire ce mouvement là. « Ah tiens donc, il y en a un autre là, eh on pouvait l'essayer. Ou quelqu'un d'autre, meilleur en gymnastique va dire : « par rapport à ce mouvement là, moi si j'ajoute ça, ça devient un tel mouvement. Ah oui, je pourrais le faire, ça devient le fun ». C'est donc ça, c'est de la sécurité et aussi de les sécuriser : leur donner une base afin d'être stable et partir avec une bonne confiance.

C: Est-ce que tu ne penses pas prendre assez de temps pour cela ?

EA1e2: Oui mais je pense que ça vaut vraiment la peine. Je trouve qu'il est important d'y investir plus de temps parce qu'après je ne l'aurais plus à les arrêter. Je les laisse rouler tout le long et tout le long, elles travaillent. Ce qui fait que si je prenais l'exemple du temps d'engagement moteur, du fait que je n'ai plus à les arrêter comme dans la séance, elles seront beaucoup plus engagées je trouve. Tandis que si je les laisser aller, probablement il y aurait des choses que je corrigerais. Comme ça serait généralisé, il va falloir que j'arrête. Et si j'arrête, comme il y a trop d'activités un peu partout, il faut que je les rassemble alors je les rassemble. Il faut par suite qu'elles repartent. Après il va peut être avoir un autre pépin, je les arrête, je les regroupe, il faut qu'elles repartent après. Alors ça fait qu'il y aura beaucoup d'arrêts, tandis que là je prends beaucoup de temps mais c'est dans un bloc puis après elles travaillent tout le long sans arrêt.

C: Es-tu sûre que tu ne vas pas revenir encore là-dessus ?

EA1e2: Peut être que je vais y revenir mais ça va être moins long. Je n'aurai pas à arrêter tout le monde, à les regrouper, à les rasseoir et à les retourner sur leurs ateliers. Je vais peut être arrêté mais ça va être très simple : « Ok, restez où vous êtes, regardez ici, il y a telle chose vous avez oublié de faire ça, attention j'ai oublié de vous dire telle chose. ».

C: Penses-tu qu'il y aura une autre façon de procéder aussi ?

EA1e2: Oui je pourrais avoir aussi des images à coller. Je pense en cours d'éducation physique et un cours en général, tu peux toujours en ajouter. À chaque année, moi mon plan de cours là, je ne le laisse pas comme ça même s'il y a d'autres qui le laissent pareils. Je les modifie, puis j'en ajoute, je le retravaille. Mais à un moment donné, c'est sûr je ne peux pas tout faire.

Événement 5 (l'enseignante observe qu'à atelier du salto, les élèves courent assez longtemps avant d'arriver sur le tremplin. Elle prend icône et délimite une ligne de départ de la course d'élan)

C: Pourquoi avoir pris cet icône et le déposer à cet endroit pour ensuite dire aux élèves : « les filles je veux que vous partez à partir d'ici » ?

EA1e2: Parce qu'elles partaient de trop loin. Et en partant de trop loin elles prenaient une trop grande course d'élan, et en prenant une trop grande course d'élan qui est en fait trop longue pour ce qu'elles avaient à faire, cela faisait qu'elles sautaient en longueur. C'est qu'à un moment donné si tu combines trop d'élan avec un saut à l'horizontal au lieu de la vertical, elles vont sauter de l'autre côté du matelas. Elles vont même dépasser le matelas et tomber à terre. Ce qui fait que pour prévenir ça... car je les voyais aller de plus en plus loin, et traverser de plus en plus le matelas, alors pour régler ce problème là, au lieu de parler juste : « vous ne pouvez pas dépasser la ligne jaune », ce n'est pas souvent visuel et elles le dépassent quand même. Alors j'ai installé un icône pour visualiser la ligne à ne pas dépasser. en règle générale, dans les autres elles ne dépassaient pas la ligne et je n'en avais pas besoin de mettre ce cône là et cette consigne là, je n'avais pas pensé non plus à mettre cette consigne là, je n'avais pas pensé qu'elles reculeraient jusqu'au mur là pour prendre l'élan et quand j'ai vu qu'elles prenaient tant d'élan que ça, y en a qui de toute façon prennent tant d'élan, arrivent devant la trampolinette et arrêtent, elles embarquent dessus et sautent. Ce qui ne donne pas grand-chose, ce qui est dangereux aussi parce qu'elles sont nus bas. Si elles prennent beaucoup d'élan et arrêtent elles peuvent glisser, avec beaucoup de vitesse. Puis celles qui prennent d'élan et qui l'utilisent aussi, c'est dangereux aussi parce qu'elles peuvent passer de l'autre côté si c'était fait vraiment de façon très horizontale, elles passeraient par dessus le matelas. Alors je mets le cône et je leur explique le pourquoi. C'est qu'à partir de ce moment là, de toute façon je ne vais pas nécessairement l'expliquer à tout le monde parce qu'elles savent en le voyant qu'elles doivent partir de cet endroit là.

C: Est-ce que cela avait été planifié avant ? Est-ce que aussi tu t'es dit si telle chose arrive alors je ferai ça ?

EA1e2: Non! C'est arrivé donc qu'est-ce qu'on fait ? « Baille un icône » et le problème est réglé. Non c'est ce que je disais parfois il y a des petites choses qui arrivent qu'on n'avait pas planifié et on s'adapte.

C: Mais cet événement va influencer la conception d'autres cours ?

EA1e2: Non pas nécessairement parce que chaque contexte est différent. Tu vois si dans un autre cours elles avaient eu des souliers, ça n'aurait pas été nécessairement dangereux.

C: Ce que je veux dire c'est que tu as vu que les filles couraient et tu as placé le cône alors est-ce que prochainement tu pourrais te dire « ok, pour les empêcher de courir plus loin je mettrai un icône »

EA1e2: Ah oui si c'est de cela. Si tu as remarqué aujourd'hui l'atelier est placé dans l'autre sens du mur. Comme cela, elles ne pourront pas partir du mur qui est une toute petite distance. Je n'ai plus à mettre de cône ou rien. La distance étant très petite, il n'y a plus de problème.

C: Depuis quand as-tu modifié cela ?

EA1e2: Depuis ce dernier cours là. Je règle mon problème en tournant la disposition de l'atelier ainsi toute de suite. Parce qu'avec le cône, elles peuvent à la limite aller plus loin là. Mais ici, j'ai un élément de moins à surveiller. J'ai assez d'éléments à surveiller et je ne veux m'en ajouter. Donc il faut que je prenne des moyens sécuritaires que je ne serai pas obligé nécessairement à vérifier tout le long. Par rapport à l'autre mur, celui est moins étroit et elles ont moins d'espace à couvrir à moins de vouloir traverser le mur pour aller plus loin. Non plus elles ne peuvent pas aller plus loin en avant parce qu'il y a un autre atelier en avant.

Événement 6 (l'enseignante dépose un album de photos sur sa chaise dans l'atelier du trépied seul. Elle rappelait aux élèves, une fois arrivées dans cet atelier, qu'elles avaient le droit d'aller regarder l'album)

C: Pourquoi avoir déposé un album photos dans cet atelier là ?

EA1e2: Parce qu'il y avait d'autres exemples, des choses à faire, avec les équilibres. Je voulais qu'elles puissent le consulter pour se donner des idées d'autres mouvements possibles à faire. Je ne voulais pas aussi le mettre partout.

C: Pourquoi pas dans les autres ateliers ?

EA1e2: Parce que celui-là il n'y avait que juste des matelas, si elles viennent à court d'idées elles vont arrêter de travailler. Tandis que dans les autres ateliers on a des sauts, des chutes, des choses un peu plus complexes, c'est plus le fun et les filles n'arrêtent pas de travailler, elles le font continuellement. Quand c'est juste des matelas au sol, lorsqu'il n'y a plus d'idées elles arrêtent de travailler. Si elles n'ont plus d'idées, si elles n'ont plus rien à travailler comme telle alors c'est plat et elles arrêtent complètement. Elles vont s'asseoir et avoir tendance à jaser. Et comme je ne veux pas qu'elles aient tendance à faire cela, alors il faut que je trouve un moyen de les stimuler. L'album est une stimulation lorsqu'elles n'ont pas d'idées. Alors elles vont voir, au départ elles vont voir le trépied et par la suite elles vont voir les autres images, puis elles essaient, tandis que si on prend à la trampolinette, elles y travaillent le salto, elles aiment ça, puis ça saute, c'est le fun. Je n'ai pas besoin de les stimuler à la poutre ou au cheval sautoir, où est-ce qu'il a beaucoup de matériel comme tel, je n'ai pas besoin de les stimuler. Elles se stimulent par elles mêmes et se trouvent des mouvements à faire mais dès qu'il n'y a pas beaucoup de matériel et que c'est plat. Pour elles c'est plat et il n'y a rien à faire. C'est trop, ça leur demande d'imaginer ce qu'elles ont à faire et de trouver ce qu'elles ont à faire et comment le faire. Ce qui leur paraît simple quand elles ont du matériel. Elles le voient. La trampolinette, je saute dedans et c'est à partir de là que je vais ajouter. Mais tu as un point de départ tandis que les matelas plats tu n'as aucun point de départ. C'est là et c'est tout. Donc en ajoutant cet album, j'ajoute un stimulus et ça la garde active.

C: Donc pour toi l'ajout d'un élément attrayant est fonction de la spécificité de la tâche. Par exemple ici, la tâche paraît monotone. Ce qui fait qu'il faut ajouter un support stimulateur...

EA1e2: La même chose, quand on faisait l'escalade, il y avait ça dans un des ateliers. Ils font de l'escalade. Ce n'est pas nécessairement attrayant, agréable de travailler en musculation et aussi le grimper. Pour que ce soit agréable et pour faire en même temps à la gymnastique, j'ai mis du magnésium. Ce n'est pas grand-chose là mais c'est le vrai bac du magnésium de la gymnastique avec les vrais magnésiums. Là elles se voient les mains toutes blanches, bien énervées de cela,

toutes les mains toutes blanches. Là elles grimpent, c'est le fun. Si je ne mets pas ça, « c'est plate cet atelier là! ». Mais là, elles se frottent la main de magnésium, et trouvent que c'est le fun. C'est rien pour moi mais ça devient le fun dans cet atelier là. Ce qui fait que tous les ateliers ont aussi le même niveau d'intérêt. Il ne faut pas qu'elles arrivent à un atelier et se découragent parce que celui-ci ne présente aucun attrait. Moi j'estime qu'il est important que chaque atelier ait cet élément motivateur là.

ENTREVUE N° 3 AVEC L'ENSEIGNANT A1

C: Quel était le thème de ta séance d'aujourd'hui ?

EA1e3: L'expression

C: Qu'est ce que tu recherchais comme objectif ?

EA1e3: Que les filles soient capables de travailler de façon alternative avec une feuille d'évaluation. Je veux qu'elles soient créatives et savoir qu'elles peuvent être évaluées sur un mouvement n'importe où; qu'elles trouvent à quel endroit elles veulent se faire évaluer, quel mouvement ? L'autre chose c'est évidemment commencer à travailler la routine, travailler un petit peu à mettre en forme ces mouvements là pour créer un ensemble afin d'exprimer justement certains mouvements, certains sentiments à travers cette routine là. C'est sûr qu'il y a beaucoup de coopération mais c'est les deux. Ces mouvements vont être évalués en expression mais, à la limite, on pourrait écrire coopération expression. C'est sûr aussi qu'il y a de la locomotion mais là on est plus rendu dans la partie « expression » parce qu'on va toucher plus la routine. Tous les mouvements qu'elles font en évaluation individuelle, en fait ça sert de prétexte afin qu'elles se rendent compte quel mouvement elles vont choisir dans leur routine. Ce qui va leur permettre de choisir des mouvements avec lesquels elles sont à l'aise et non dire: « ah oui, moi je prends ce mouvement là, ça l'air le fun mais je ne suis pas capable de le faire ». Donc leur évaluation individuelle comme telle est juste un prétexte.

C: Donc vers la fin, ton évaluation à toi sera basée sur ce qu'elles auront appris...

EA1e3: L'évaluation va être constituée premièrement en la participation. Ca c'est le plus gros morceau avec 50 points. À chaque fois qu'il y a une qui n'a pas son affaire, qui ne fait rien, qui perd son temps, elle a un moins donc elle perd un point. Pour la majorité des groupes, ce facteur est très bien, elles participent toutes, c'est très rare celles qui perdent des points. C'est très actif. L'autre chose c'est qu'avec la feuille, elles vont être évaluées par leur pair. Ca compte pour 10 % de la note parce que c'est comme un genre d'autoévaluation. Ce n'est pas des critères très fixes. Elles n'ont pas besoin d'être des spécialistes en gymnastiques pour pouvoir évaluer puis aussi je sais que ce n'est pas très fiable comme évaluation. Pour moi dans le fond, cette feuille là sert de prétexte pour que les filles sachent au juste quels mouvements elles sont capables de faire et aussi pour donner un indicatif si elle a bien participé, si la feuille est bien remplie. Puis finalement les 40 % qui vont rester vont aller à la routine, donc au niveau des choix du mouvement, de la répartition, de l'originalité, il va avoir des juges aussi, il va avoir des notes qui vont être attribuées par moi sur les réussites de mouvement, plus techniques si on veut, mais toujours dans une optique où elles peuvent s'entraider, dans une optique où ce soit fait de sorte qu'il y ait un enchaînement pour que ce soit plus original, plus cohérent, pour qu'il y ait une cohésion d'équipe. Pour ce qui est de l'originalité, elle sera basée sur ce qu'elles auront travaillé d'un point x pour aller vers un point y, de faire un ensemble avec tous ces points là. Puis il va avoir une note qui sera constituée par les équipes mêmes afin de reconstituer la vraie gymnastique un petit peu. Elles vont voter, elles vont mettre une note où seront éliminées la note la plus forte et la note la plus faible et on fait une moyenne avec les notes qui restent. Le même principe que ce qu'elles voient à la télévision afin de faire un parallèle avec cela, dans les concours de gymnastique.

C: Est-ce que si on regarde ton cours d'aujourd'hui, penses tu que la dimension techniques est prise en compte dans ton organisation, si oui comment ?

EA1e3: Un petit peu! Elles essaient de voir ... au départ dans les autres cours, il y a des photos avec les mouvements. Aujourd'hui je ne les ai pas mises et je ne les ai pas de toute façon à chaque cours, mais j'aurais peut-être pu si elles avaient été plastifiées... mais elles regardent le mouvement et essaient de le recréer à partir de la photo. Il y a certaines filles dans les groupes qui ont une certaine connaissance de la gymnastique, donc si elles n'ont pas les photos, ces filles là montrent souvent l'exemple. Elles montrent au reste du groupe comment le mouvement se fait et elles se fient là-dessus. Alors les standards techniques ne sont pas des standards de gymnastique comme tels mais il faut que ça ressemble un petit peu au mouvement et en même temps elles apprennent des mots de vocabulaires. C'est ça l'ensemble de la technique, c'est toujours fait à l'aide de matériels et de personne qui peuvent faire des modèles.

C: Mais toi à la fin de leur formation, quel est le pourcentage de la technique ?

EA1e3: 5 % sur 100. Mais par technique il faut s'entendre que c'est la même optique. Par exemple si je parle d'une roulade écart, ce que je veux vérifier c'est qu'elle soit en écart. Pour moi c'est ça la technique, qu'elle soit capable de se relever. Je ne vais pas vérifier si elle est bien placée et à quel l'angle, en équilibre et tout ça. La même chose sur la poutre, je vais vérifier si elles sont capables de marcher sur la poutre quand je dis « marcher sur la poutre ».

C: Quelles sont les raisons qui t'animent quand tu dis que tu ne vas pas vérifier l'angle de l'écart, si elles sont placées, etc. ?

EA1e3: Je ne veux pas faire de la gymnastique. La gymnastique est un moyen uniquement. Ce que je veux faire c'est de l'expression et de la locomotion.

C: Et si tu faisais de la gymnastique ?

EA1e3: Si je faisais de la gymnastique ? Premièrement je ne serais pas en éducation physique et je serais dans un club et non ici. Ce n'est moi qui le donnerais, je ne suis pas qualifiée pour faire ça. Pour moi si quelqu'un fait de la gymnastique de la haute performance, il va voir des techniques plus précises là, différentes choses qui seront axées sur le mouvement. Alors que mon intervention n'est pas axée sur le mouvement technique en tant que tel. Par exemple, pour faire le salto il y aura toute une progression technique pour cela afin d'être capable de réaliser cette technique à la fin, alors que moi c'est bien le contraire. Dans le fond, je leur donne des moyens et pour moi, qu'elles soient capables de les mettre ensemble pour me faire une routine sur de la musique, que ce soit beau et original. Qu'elles puissent s'exprimer à travers ça.

C: Sur quelle dimension mets tu l'accent dans ton cours de ce matin, la dimension qui a le plus de pourcentage ?

EA1e3: Je pense que je touche toutes les dimensions, qu'elles soient motrices, affective, cognitive ou sociale mais c'est surtout le social qui m'intéresse le plus. C'est sur qu'il faut avoir de l'affectif parce qu'il y a des parades, il faut que je fasse confiance aux filles, il faut qu'il y ait un contact humain, il faut qu'elles se touchent, qu'elles s'entraident à faire de la roulade. Il y a du cognitif, bien sûr parce qu'elles apprennent des choses, du vocabulaire, des mots et elles le voient. Au départ quand on parlait du « struli » et même encore actuellement, je le répète à chaque, mais au départ elles pensaient que c'était une pâtisserie et une truelle, mais maintenant elles savent que c'est un mouvement de gymnastique. Ensuite à chaque cours quand elles me demandent ce que c'est et que je leur explique elles disent « ah oui, c'est ça! ». Aujourd'hui quand on parle de « struli » elles savent ce que c'est. Alors j'utilise les vrais termes de gymnastiques et donc il y a l'acquisition de ces termes là même si je ne met pas l'emphasis sur les techniques. Aussi puisqu'elles sont en équipe, qu'elles vont faire un travail d'équipe, elles sont placées dans des équipes de niveaux différents par exprès pour s'entraider alors il y a du social. C'est sûr que c'est

aussi moteur parce que la grosse partie du cours, je dirais le gros thème qui est touché est celui de la locomotion même si on touche l'expression et la coopération. Je n'évalue pas la coopération parce que je l'ai fait dans d'autres étapes alors c'est locomotion et expression qui sont évalués. C'est sûr que sur le plan moteur, le point de vue locomoteur est touché à 100%.

Évènement 1 (Certaines élèves ne sont pas en tenue réglementaire de sport. L'enseignante s'approche de chacune d'elles et les informe de façon amicale que leur tenue n'est pas réglementaire, pas plus)

C: Pourquoi, à 4 mois déjà de la rentrée scolaire, certaines filles ne sont pas en costume de sport et ici tu ne te l'imites qu'à les informer que les pantalons ne sont pas réglementaires ? Pourquoi surtout adoptes tu cette attitude envers ces élèves là ?

Ea1e3: Premièrement on n'a pas de costume obligatoire en éducation physique ici. C'est un choix, on ne voulait pas nécessairement en avoir un. Ce qui leur donc une latitude. Une latitude qui est très claire au début de l'année. Mais qui, au fil des mois, au fil des cours, se relâche. Il y a un relâchement. C'est sûr qu'en Été, elles sont en short...

C: Le relâchement est fait par les enseignants ou par les étudiantes ?

Ea1e3: Non! C'est de la part des étudiantes. Donc on leur rappelle mais ce n'est pas coercitif dans le sens où elles peuvent faire le cours avec ce pantalon là. À la limite là, moi je dirais que je m'en fou qu'elle se pantalon là sauf que ici c'était la limite acceptable, un pantalon de coton. Si j'accepte ça sans le leur dire, ce qui va se passer c'est vraiment un relâchement total, puis après elles vont arriver en jean tout croche. Aussi je pense que l'image va avec... comment je vais te le dire ?... c'est comme si je mettais une musique douce, elles vont être moins énervées, ça les met dans l'ambiance. Mais si tu as un pantalon de sport, tu es plus dans l'ambiance de faire du sport que si tu as un pantalon pour sortir ou quoi que ce soit. Je pense que l'image va avec le tempérament; ça agit directement sur le mental, si on veut, de l'élève donc c'est important qu'elle est toutes ses choses et bien comme il le faut. Par contre, je ne fais pas la police.

C: Mais pourquoi ?

Ea1e3: Parce que ce n'est pas ça mon but; mon but c'est qu'elles fassent de l'éducation physique.

C: Dans tes cours tu mets l'accent sur la sécurité; tu insistes là-dessus et je pense que un des éléments pour lequel on demanderait aux étudiants d'être en tenue de sport, c'est porter une tenue de sorte à faire des gestes de façon sans danger...

Ea1e3: Oui, ça je suis d'accord! Ça c'est sûr...

C: Mais moi je veux savoir ce qui t'anime comme pensée, à 4 mois de la rentrée scolaire, pour adopter une attitude, je pourrais dire de recevabilité de ces tenues. Car un autre enseignant pourrait dire: « vous là, les filles, ça fait 20 fois que je vous dis que je ne veux pas de ces pantalons, allez housse si vous n'avez pas envie de faire le cours, allez sur le banc ».

Ea1e3: Parce que j'essaie de ne pas faire mes choses dans cette optique là. Parce que si une élève, c'est différent... justement si une élève à chaque cours elle n'a jamais ses choses mon attitude va être différente de celle-ci. Ce ne sont pas des élèves problématiques, quoi que ce soit. Je sais que ce sont des élèves qui aiment faire le cours d'éducation physique... Si par contre, comme tu le dis, la tenue n'était pas sécuritaire, là c'est autre chose. Le pantalon qu'elles ont en règle générale c'est la mode. Tu sais c'est un pantalon en coton qui est de style plein air avec les poches sur les côtés, et c'est large. Elles peuvent embarquer un et demi à peu près là dedans, ce n'est pas vrai là. C'est que je sais... tu es toujours partagé entre « je sais que c'est un pantalon adéquat pour faire le

cours mais qui n'est pas permis parce qu'à un moment donné c'est une mode. Puis pourquoi le Jean ne serait pas permis.. Le jean à la base c'est un coton. S'il est fait de façon large... je dis qu'elles peuvent faire autant de mouvements dans ce pantalon là qu'elles peuvent le faire dans un pantalon de coton ouaté. Pourquoi je ne le permettrais pas ? Parce que là c'est une question d'image. Or ce n'est pas une question sécuritaire. C'est sûr que quand c'était la mode des jeans serrés, là je dirais que c'est une question de sécurité mais ici ce n'est pas le cas. C'est toujours donc discutable puisqu'on n'a pas imposé un costume... si on avait un costume imposé ce serait autre chose; tu n'as pas le costume tu ne l'as pas. Je pense qu'à partir du moment où on s'impose des choses, ce sera à nous de s'imposer afin de le faire respecter. Alors si il y avait un costume et que toi tu arrives et que tu n'as pas le costume, je ne peux pas te permettre de faire le cours sans le costume. C'est un peu la même chose... jamais on va voir une fille en jupe faire le cours. Là j'en avais deux qui ne faisaient pas le cours mais qui aidaient. « Est-ce que je peux monter sur tel atelier ? ». « Non ce n'est pas possible sur tel atelier parce que tu n'as pas toutes tes choses ». Mais c'est sûr que... je lui permets parce que là elle veut aider son groupe. Une autre qui arrive, « j'ai oublié mon costume, je n'ai rien, je suis en jupe courte », « va essaie de trouver quelque chose pour faire le cours aujourd'hui au moins ». Au prochain, si ça recommence, tu lui donnes une retenue qui n'est pas bien dramatique, mais pour lui donner à réfléchir. Elles restent une heure après l'école et pendant cette retenue tu leur donnes la latitude de faire leurs devoirs. Elles sont contraintes de rester à l'école mais je ne leur impose pas une copie ou quoi que ce soit, c'est juste pour faire réfléchir. « Bon je ferai mieux d'avoir mes choses, il ne faut pas que j'oublie souvent ». Parce qu'il faut qu'il y ait une logique là dedans; il ne faut pas juste dire « il y a quelque chose mais il ne faut pas l'appliquer ». Mais d'un autre côté, moi je dirais... c'est sûr que je veux prioriser le fait qu'elles fassent le cours, surtout si ce n'est pas dans son habitude d'oublier ses choses. Et pourquoi je lui rappelle que ce n'est pas adéquat son pantalon parce que à chaque cours, c'est sûr qu'on s'est essayé un petit peu là, voir si je mettais un tel pantalon peut être que... parfois ce n'est pas fait. Tu sais c'est des secondaires 1, ils se disent « ha c'est un beau pantalon ça pour l'éducation physique ». Ce n'est même pas conscient. C'est pour ça que je ne veux pas non plus arriver et être bien méchante et dire « Non, non tu n'as pas droit de faire le cours, il faut te changer ».

C: Imagine que tu aurais à faire avec les filles de secondaires 4, est-ce tu adopterais la même attitude ?

EA1e3: Probablement oui, mais peut-être un peu plus resserré mais sûrement la même attitude. Plus resserrée dans le sens de dire d'ajouter quelque chose de plus : « écoute, tu le sais que tu n'as pas droit à ce pantalon là donc au prochain cours je ne veux plus te voir avec ce pantalon là ». Donc un petit peu plus mais j'aurais eu la même attitude pour exactement les mêmes raisons. Mais maintenant ça dépend, si je sais qu'une élève ne veut pas faire le cours et que je sais qu'elle a fait exprès pour arriver avec le mauvais costume, je vais la rencontrer, je prendrai des moyens. Mais à la limite, je prends la psychologie inverse, tu m'arrives comme ça et que tu me dis : « C'est plate, je n'ai pas mon costume », je dirais « c'est correcte, ça va être sécuritaire pour aujourd'hui. Tu as le cours quand même ». Donc il faut bien jouer là-dessus pour voir est-ce qu'elle me dit qu'elle n'a pas son costume pour... plus souvent quand je lui dis « ce n'est pas grave, tu fais le cours quand même », elles disent « non, je vais aller me changer ». (Rire!). Tu sais, c'est ça qu'il faut voir. Elles disent qu'elles n'ont pas leur costume, parce qu'elles me niaient et qu'elles ne veulent pas le faire. Si oui, bon je vais lui dire de le faire. Si jamais c'est le contraire, elle arrive et n'a pas ses choses, elle est toute croche là, elle n'est pas organisée je vais lui laisser une chance mais au bout de deux chances, je lui dirai : « écoute j'ai une belle copie à la bibliothèque, si tu veux, ça te fera réfléchir pour le prochain cours ». En secondaire deux surtout là, ça se passe en septembre. C'est très rare que j'ai à le refaire. Mais en septembre là quand je suis obligée d'argumenter avec la fille, au bout de deux fois, je lui dis « écoute tu n'es pas adéquate pour faire le cours, je te l'ai dit alors voici le travail de recherche que tu as à faire, tu vas réfléchir à la bibliothèque. Au prochain cours tu réintégreras le cours d'éducation physique avec toutes tes choses ».

C: Imaginons maintenant que dans ce groupe de 101, tu retrouve ces filles dans les mêmes uniformes au prochain cours, comment réagiras-tu ?

EA1e3: En ce moment là, elles vont pouvoir faire le cours encore une fois mais elles auront une retenue. Donc un moyen de plus. Elles font encore le cours mais une conséquence qui s'y rattache. Après si jamais ça continue comme cela alors je vais appeler les parents.

Événement 2 (l'enseignant met les élèves en atelier de travail. Il y a 6 ateliers en tout. Et les élèves travaillent de façon autonome)

C: Comment tu t'assures du TEM des élèves ? Quelles sont les chances que tu te donnes pour vérifier que les élèves sont engagés réellement dans ce qu'elles doivent faire ?

EA1e3: C'est un bon balayage visuel afin d'avoir une vue d'ensemble, puis d'essayer de repérer un moment donné si il y a une qui ne fait rien... c'est sûr que je peux me faire avoir, à chaque fois si je suis dans cet angle là, elle ne fait rien. Sauf que justement mon position par rapport au cours, la façon je vais être placée, je vais l'être souvent pour avoir une vue d'ensemble, toutes les voir. Donc si je les vois toute pendant les trois quarts de mon cours, admettons que toi pendant que j'avais le dos tourné tu ne faisais rien, c'est toi le perdant parce que tu as des tâches à accomplir, tu as une feuille, tu as des différentes choses, tu as une responsabilité aussi envers ton équipe. Donc elles sont motivées par la responsabilité qu'elles ont envers leur équipe. Donc c'est ça, je fais un balayage visuel. Quand je vois qu'il y a une qui ne fait rien et qui est inactive depuis un certain temps je vais aller la voir pour lui demander si elle fait quelque chose « Oui, j'évalue ». « Tu évalue, o.k. c'est correct mais après n'oublie pas qu'il faut que tu sois en mouvement ». J'évalue aussi la participation et elles le savent.

C: Mais quand tu parles de responsabilité, est-ce qu'elle est individuelle ou collective ? Est-ce que le groupe a la responsabilité de veiller sur chaque membre ou à l'intérieur de chaque membre ce sont des individus singuliers ?

EA1e3: C'est les deux !

C: Comment est-ce que tu t'assures de cela ?

EA1e3: Parce que... C'est sûr qu'avec la routine, et avec les mouvements individuels. Avec les mouvements individuels, les évaluations et tout ça, il y a une fille dans le groupe qui pourrait travailler plus qu'une autre parce qu'elle est plus motivée. Par contre si elle est toute seule à travailler et que son équipe ne travaille pas, mais elle sait que ça peut faire baisser sa note d'équipe aussi. Donc si elle est plus motivée elle va aller chercher son groupe, puis sa va être la même chose au niveau de l'équipe... alors il faut qu'elles aillent chercher une note d'équipe mais aussi une note individuelle. Donc ça va couper l'influence de dire si mon groupe est amorphe aujourd'hui, moi individuellement je ne veux pas avoir une mauvaise note alors je vais travailler. C'est sûr qu'on travaille avec les notes parce que c'est ça la source de motivation comme telle. À la limite, surtout en secondaire 1, oui il y a des notes, oui il y en a certaines qui vont travailler pour les notes mais à la limite elles travailleront et il n'y aura pas de note au bout. Elles travailleraient ne serait ce que pour ne pas avoir l'air ridicule quand elles feraient leur routine parce que pour elles c'est important de ne pas avoir l'air ridicule... d'arriver et d'être préparées, d'être prêtes, de donner quelque chose qui va être beau à regarder parce qu'elles savent qu'elles présentent devant le reste de la classe. Alors elles ont le souci que ce soit beau, que ce ne soit pas tout croche, et qu'elles ne fassent pas rire d'elles. C'est tout cet aspect là aussi qui est travaillé. Puis elles savent que pour arriver à une présentation d'ensemble belle, il faut qu'elles travaillent individuellement aussi pour y arriver. Tout ça.

C: Donc je pourrai dire que c'est la stratégie d'évaluation que tu mets en place qui te donne une certaine garantie ?

EA1e3: Oui, ça appuie. Mais je te dirais que si je l'enlevais, ça fonctionnerait quand même. Mais ça vient appuyer, c'est encore plus prenant. Elles le savent et qu'en plus elles sont évaluées là-dessus. Tu sais il ne faut se leurrer à la limite quand la petite fille là, elle arrive chez elle et qu'elle a un échec en éducation physique, est-ce que tu penses que ça donner grand-chose aux parents ? Donc quand on parle de note là, c'est relatif. Quand je leur dis « tu n'auras pas de bonnes notes », « Euh! Note ?! ». Tu sais entre nous, même entre elles et l'étudiante le sait, si elle arrive à la maison avec une mauvaise note en éducation physique, les parents ne vont pas la chicaner. Dans le fond là, c'est un appui mais c'est quoi les notes ? Moi je pense c'est plus tout l'ensemble de: « je veux le faire, je veux le réaliser, je veux être bonne, puis je ne veux pas avoir l'air ridicule devant la classe, je veux réussir à la faire »

Évènement 3 (Les élèves travaillent en atelier et l'enseignante fait le tour pour observer leur pratique et donner des feed-back. Une élève dans un atelier demande à l'enseignante ce qu'est un struli. L'enseignante pose la question aux membres du groupe et ne donne pas la réponse de façon directe. De plus, elle ne fait pas la démonstration technique de cet élément gymnique)

C: Pourquoi avoir choisi de demander aux filles du groupe ce qu'était le struli au lieu de le définir et le démontrer toi même ?

EA1e3: C'est pour aller dans le même optique que pour moi ce n'est pas important la technique. Ça ne me donne rien de le faire. Avant là, je m'attardais bien gros sur la technique, je fais faire la démonstration de tous les mouvements. On n'en finissait plus; c'est juste les mêmes qui faisaient la démonstration parce qu'il fallait que ce soit bien fait. Là, là, le pied devrait être à 90 degré, l'autre était là... pouf! De toute façon ce n'est pas là-dessus que j'évalue, ce n'est pas ça mon but. Donc en partant elles ont une fille comme ça où elles des noms. Souvent elles sont capables de déduire c'est quoi; Parfois elles ne sont pas capables alors je leur dis vite, vite. C'est sûr que.. Je ne vais pas juste lancer des mots non plus. Je leur ai dit une fois c'est quoi un struli sans faire la démonstration. Je leur ai expliqué, d'autres fois j'ai affiché les mouvements au tableau; parfois une élève a fait la démonstration où elle a très très bien réussi. Je leur ai dit « regardez ceux qui ne savent pas c'est quoi le struli, c'est cela, c'est excellent ». Mais sans mettre l'emphasis là-dessus parce que ce n'est pas là-dessus non plus que l'emphasis est mise au niveau du cours.

Évènement 4 (À un atelier de travail, celui de la poutre, une fille a fait un geste dangereux qui pourrait la blesser. L'enseignant arrête le travail de toute la classe et donne des consignes concernant l'importance de la sécurité à la poutre à tous les élèves. Ce qu'elle ne faisait pas dans les autres ateliers où elle passait et donnait de précisions sur la sécurité de façon individuelle)

C: Pourquoi avoir arrêté le travail de la classe pour donner des consignes de sécurité par rapport à la poutre alors que tous les élèves n'y sont pas tous ?

EA1e3: Parce que habituellement on n'a pas de matelas là. Là on a changé un atelier, l'atelier 1 est devenu un atelier plus de travail sur la routine. Je coupe un atelier et en faisant cela je récupère du matériel. J'ai donc récupéré ce matelas que je peux placer maintenant au niveau de la poutre pour qu'elles puissent pratiquer des sorties. Mais elles ne l'ont jamais fait. J'avais donné des consignes de sécurité au départ mais il fallait que je leur dise parce que ce n'est pas bien bien clair, comme c'est dangereux si le matelas passe. C'est quand même haut sur la poutre. Ça faisait deux fois que je le répétais, ça fait que je trouvais que ce n'était pas bien compris. Alors j'ai arrêté l'activité pour le dire afin que ce soit vraiment compris. C'est sûr que même si c'est compris en général, cela ne veut pas dire qu'elles vont nécessairement toujours le faire... C'est comme les bijoux.

Elles ont compris que c'est pour leur sécurité mais ça prend toujours un rappel. Mais je n'ai besoin de dire pourquoi car ça c'est compris, c'est acquis. Donc au cheval, c'est compris mais là à la poutre. Je pense que ce n'est pas compris peut-être. Donc c'est important d'arrêter et de leur dire: « là là, c'est dangereux. Donc placez vous comme ça de telle façon et je tiens à ce que ce soit respecter ». L'autre chose c'est qu'elles savent que quand je les arrête comme ça c'est que c'est très important donc elles vont redoubler d'effort pour réussir le saut.

ENTREVUE N° 1 AVEC L'ENSEIGNANT A2

C: Comment est-ce que vous avez trouvé votre cours avec les secondaires 2 en gymnastique ?

EA2e1: Moyen!

C: C'est-à-dire...

EA2e1: C'est-à-dire qu'on recherche toujours le maximum d'attention; ce que je n'ai pas obtenu avec ce groupe là, peu importe les élèves qui sont regroupés à l'intérieur de ce groupe-là. C'est pour ça que je m'évalue comme une personne ayant donnée une performance moyenne, pour ne pas avoir été capable d'aller chercher l'attention de plus d'individus et leur participation.

C: À quel moment avez-vous fait cette évaluation de la séance: après ou pendant votre enseignement ?

EA2e1: Pendant! C'est d'ailleurs ce qui me faisait accélérer de temps en autre. Je fais toujours une évaluation primaire mais très rapide des événements qui se déroulent et si le but principal qui est la pleine participation n'est pas atteint, j'accélère ou je change ma préparation en conséquence. Alors, vous allez le remarquer, à certains moments ça peut paraître brutal avec les élèves, mais je saute rapidement à des exercices, j'enchaîne rapidement pour ne pas qu'il est un temps mort.

C: Est-ce donc dire que ces types d'informations recueillies pendant le cours, comme la non participation pleine de vos élèves ici, ont influencé la suite de votre enseignement ?

EA2e1: Oui légèrement! Il y a sûrement des moments où je devrais passer plus de temps sur des types d'exercices, qu'ils soient préparatoires ou autres, dans la période dans l'activation ou dans la période de l'échauffement ou même dans les différents plateaux où ils ont à évoluer. Il y a des moments où j'aurais pris plus de temps mais j'ai accéléré. Et souvent les élèves vont me dire: « monsieur vous m'avez pas vu encore ». C'est exprès que je me dis qu'étant donné que ça ne fonctionne pas à mon goût, il est bon qu'il y ait un enchaînement plus rapide. Alors en ce moment là l'ajustement se fait au fur et à mesure que le cours se déroule. Je fais une évaluation à la suite de ça; souvent qui est très sommaire. J'écris dans mon agenda plus souvent 7, 2, 6, 8; toujours en rapport avec la participation des élèves.

C: Si donc vous devrez reprendre votre cours, soit avec cette classe ou avec une autre classe, est-ce que vous servirez de cette information prise aujourd'hui ? Y aurait-il des choses que vous changerez ou que vous ajouterez pour cela ?

EA2e1: Non! Ça se situerait toujours au niveau du temps que je passe sur certaines séquences de mon enseignement. Je me vois un peu comme un chef... pas un chef d'orchestre parce que le chef d'orchestre a déjà son « bit » en tête, mais je dirais que je me vois comme très flexible par rapport aux agissements de la classe. Alors vous me dites: « est-ce que je changerais bien des choses », j'en avais changé déjà parce que le cours qui avant celui-là que vous n'avez pas vu n'était comme celui-ci, je trouve ce cours-ci meilleur que le cours précédent à mon sens. Donc déjà j'avais une certaine augmentation de rendement que je ne trouve encore pleinement satisfaisant mais quand même il y a eu un ajustement. Qu'est ce que je changerais nécessairement ? Ça serait... ça se fait instantanément avec les élèves, je pourrais pas prévoir, par exemple, passer plus de temps sur certains appareils ou certains contenus de la matière, mais je m'attends toujours à devoir changer ça. Ce n'est pas du 2 et 2 font 4. Il y a parfois où la classe fonctionne très bien alors que je m'attends pas à cela, parfois c'est l'inverse.

Évènement 1 (l'enseignant réunit les élèves auprès de lui et annonce la phase de l'échauffement. Les élèves sont autour de lui, presque tous, et il commence l'échauffement qu'il dirige)

C: Pourquoi faites faire un échauffement aux élèves ?

EA2e1: Parce que nous autres on prétend que l'élève doit être préparé à fournir un effort plus intense, parce que c'est ce qui les attend-là. Ils vont devoir travailler sur les anneaux alors j'ai en tête de travailler surtout au niveau de l'épaule, en extension avec des exercices d'étirements au niveau des membres supérieurs. Mais de façon générale, c'est une préparation physique générale, c'est dans le but de faire en sorte qu'ils soient plus prêts à fournir un effort plus intense physiquement. C'est pour cela qu'on le fait au début et c'est pour cela qu'on vise certaines régions plus spécifiquement, comme les épaules ici parce qu'ils devraient travailler sur les anneaux, les barres parallèles, barre fixe (mais pas cette journée là). C'est pour ça qu'on le fait au début.

C: Est-ce important cette phase selon vous ?

EA2e1: Oui c'est important! Précisément avec la clientèle comme cela; vous voyez d'abord qu'en début de cours je laisse entrer dans le gymnase. Mon travail se situe plus en une surveillance pour prévenir les accidents mais je veux qu'ils sortent cette énergie-là qu'ils ont. L'activation vient compléter un peu cette première phase-là du cours. Ils ont besoin de bouger, ils ont besoin sauter, ils ont besoin de courir, ils ont besoin de parler alors je la trouve bonne à cet endroit là. D'ailleurs c'est une phase préparatoire. Mais elle est bonne aussi pour faire en sorte que les élèves aient une certaine soupape là pour sortir le surplus. Après ça l'attention est meilleure.

C: Donc l'échauffement est important en éducation physique.

EA2e1: Oui, la période préparatoire, oui.

C: Alors si vous dites que c'est important, comment vous vous prenez pour voir faire exactement et correctement ce que vous leur demandez de faire ? Quelles sont les assurances que vous vous donnez ?

EA2e1: Pour arriver à ce qu'ils le fassent le mieux possible, je vais souvent faire avec eux. Je vais circuler énormément pour les stimuler, les convaincre de faire les mouvements précis. Je vais les corriger, je vais m'efforcer aussi de ne pas trouver nécessairement ceux qui ne le font pas comme il le faut, mais vous avez remarqué que parfois je dis: « c'est très bien ça! Vous avez une bonne posture ». Alors comme c'est important je voudrais qu'ils le fassent comme il faut, vous le voyez là ce n'est pas les trois x mais... malgré tout ça pour y arriver ce sont les moyens que je prends étant donné que je considère que c'est important. Je vais circuler, je vais corriger, je vais le faire avec eux.

C: Qu'est ce qui vous anime quand vous dites: « je fais avec eux » ?

EA2e1: Parce que l'élève est stimulé quand ils voient le professeur faire le mouvement avec lui. Je le remarque si je dis : « vous faites le saut jambe écartée tout le monde. Jumping Jack tout le monde » et que je ne le fais pas je vois la différence. Comme mon but est d'impliquer le plus possible les élèves aux mouvements alors je le fais parce que je sais que c'est un moyen qui est efficace. Ça ne veut pas dire que j'ai 100% de résultat mais ça augmente la performance.

C: Donc est-il possible de dire que ce qui vous motive par votre pratique dans l'échauffement, c'est le fait de vouloir aller chercher le maximum d'élèves ?

EA2e1: Définitivement! Aussi je me dis je dois ressentir ce qu'ils ressentent le plus possible. J'ai des professeurs qui me disent: « dans le test de Cooper, franchement j'ai un paquet de paresseux qui traînent les pieds, puis... ». Là je lui dis: « attends une minute, tu ne sais pas l'historique, tu ne sais pas si c'est quelqu'un qui est indisposé, peut-être c'est quelqu'un qui légèrement obèse. Moi j'ai jamais couru comme obèse, je n'ai jamais su ce que c'est qu'avoir un surplus de poids, là j'en ai peut-être un petit peu là ». Alors il m'arrive souvent de courir le 12mn avec eux et de ressentir ce qu'on ressent après; parce que le professeur va dire: « là les 12 mn sont finis et on aborde maintenant une autre partie du cours, vous allez faire ci et ça ». Ça me tentes-tu autant de faire des barres parallèles ? De monter sur les anneaux ? Pour revenir à votre question c'est pour ressentir ce que plusieurs vont ressentir. Le fait de faire les mouvements avec les élèves... j'ai souvent dit aux profs: « expérimente juste le fait de suivre l'élèves pendant quelque minute et faire exactement ce qu'il fait, et là tu vas comprendre certains comportements de l'étudiant ». Moi ça m'amène à comprendre ce qui me ressemble physiologiquement. Si j'étais plus petit! Si j'étais si obèse! Si j'étais moins fort! Je ne sais pas ce qu'ils ressentent.

C: J'en retiens donc deux raisons: 1) c'est motiver les élèves à l'activité et 2) ressentir ce que les élèves ressentent le plus possible. Alors pour cette deuxième raison, on peut y voir le concept d'empathie. Est-ce que le fait d'être empathique, le fait de ressentir ce que les élèves ressentent a une incidence dans la suite de vos actes professionnels ?

EA2e1: Oui! D'abord ce n'est pas le fait de se sentir, je suis plus impliqué. Je ne fais pas exactement ce qu'ils font mais je participe aux activités, à ce qu'ils font à certain point. Ils vont me demander parfois une démonstration et je me dis ça fait partie de notre rôle, sans démontrer tous les mouvements, il faut s'attendre je pense à devoir démontrer les mouvements... alors ça fait partie de notre tâche et je me sens beaucoup plus impliqué et les élèves me voient plus impliqué. En fait c'est factuel là, ce n'est pas juste des paroles. Les élèves peuvent voir réellement le travail du prof.

C: Je reprends une autre formulation de cette question par un exemple. Supposons que vous ayez fait les tests de Cooper avec vos élèves et qu'après cela vous avez à faire les anneaux ou les barres parallèles mais vous ressentez la fatigue. Est-ce que le fait de savoir qu'on ressent la fatigue après ce test et aussi que les anneaux sont fatigants, vous ne les prévoyez pas sur votre plan de cours ?

EA2e1: Pas nécessairement! Non! Parce que le cours il est préparé... je suis empathique mais pas nécessairement sympathique à la cause dans le sens que les gens vont me dire: « oh non monsieur, on est fatigué... Ah mais non, vous êtes ici pour 50 mn et là vous venez de faire une partie du cours et il en reste une autre. » Non je ne suis pas le genre de personne qui va dire: « Ah c'est vrai ils sont fatigués, alors comme ils sont fatigués on y va mollo. Absolument pas ». L'élève doit retenir qu'il a 50 mn d'activité physique plus ou moins intense d'une journée à l'autre, et qu'il va avoir une journée où ça va être plus intense, plus fatiguant, plus contraignant et il devra surmonter l'effort. C'est dans ce sens là que je dis je ne suis pas sympathique. Oui je suis empathique, je veux aller voir ce qu'ils ressentent mais je veux aussi qu'ils sachent qu'il n'y a rien qui s'obtient aussi facilement, qu'on ne leur demande pas quand même un effort surhumain mais il y a des moments où ça va être plus dur et ça c'en est un. Mais je ne changerai pas mon cours nécessairement parce que je ne vois pas le test de Cooper comme demandant un effort maximal même si il y en a qui dit le contraire parce qu'on fini avec le sprint.

Évènement 2 (l'enseignant demande aux élèves de s'asseoir par groupe en face de lui. Un élève ne semble pas l'écouter, puis il lui dit: « à cette étape-ci, est-ce que vous savez toujours votre groupe, monsieur chef? »

C: À quoi pensez vous lorsque vous avez dit cette phrase à cet élève ?

EA2e1: C'est un élève qui est marginal, qui est plus souvent qu'autrement indiscipliné J'aurai pu lui dire, d'une façon plus brutale probablement: « écoute ça fait assez longtemps qu'on te l'a dit, tu connais ton groupe, prends ton groupe et assis toi ». C'est ce que je pensais dans ma tête. J'étais préoccupé de l'avoir s'asseoir pour arrêter de retarder la classe parce que c'en est un qui retarde continuellement la classe. Il faut qu'il s'asseye; lui c'est un gars qui dérange, alors j'ai essayé de le lui dire d'une façon... pas tellement humoristique mais sarcastique un peu là.

C: Pourquoi vous avez choisi de transmettre votre message de cette façon que moi je nommerai humoristique. Vous auriez pu être très directif.

EA2e1: Ca c'est l'expérience, je n'étais pas ainsi plus jeune. Je souhaiterais que des jeunes professeurs soient comme ça parce que je sens que les élèves sont bien quand on agit comme ça et nous sommes bien aussi en tant que professeur. Moi ce n'est pas de trouver la facilité d'enseigner mais c'est de trouver l'efficacité dans mon enseignement. Et j'ai découvert avec l'aide d'autres professeurs beaucoup plus expérimentés que moi que c'était une façon, non infaillible mais une excellente façon de fonctionner, avec de l'humour, avec de l'attention. On leur montre beaucoup d'attention. Je fais énormément d'intervention et ce n'est pas parce que je suis quelqu'un qui parle naturellement beaucoup. Je ne suis pas le gars qui parle le plus ici si vous vous informez mais dans mon cours... ce n'est pas même mon cours mais le cours que j'anime, ce que je veux c'est que ça bouge, ça soit heureux, qu'ils soient contents de faire ça. Alors si je les engueule, ils ne seront pas contents. Si leur ordonne continuellement si un ton militaire, parfois je vais le faire en blaguant, mais l'humour c'est indispensable.

C: Est-ce une façon de respecter les élèves ?

EA2e1: Qu'est ce que respecter ?

C: Tout à l'heure vous avez dit : « les élèves se sentent bien et on se sent bien aussi » alors est-ce une façon de les respecter lorsque vous utiliser une telle approche ?

EA2e1: C'est une façon de bien les diriger parce qu'il ne faut pas perdre de vue qu'on peut être humoriste, très drôle et perdre le contrôle de notre classe complètement. Notre premier but c'est de donner un enseignement. Si ce qu'on donne est un show, on vient de manquer notre coup. Nos élèves peuvent avoir du plaisir mais on n'a pas atteint notre but principal qui est un enseignement, un enseignement par l'activité physique. C'est une éducation qu'on leur donne; alors moi je peux avoir un humour qui est mal placé, je peux penser être drôle et blesser en même temps. Mais je pense que c'est un outil qui fait bien fonctionner le cours, qui bien avancer le cours, qui met les élèves à l'aise. Et quand ils sont à l'aise ils peuvent fonctionner après ça, selon leur propre rythme car il y en a qui vont lentement.

C: Pourquoi avoir dit tantôt : « ce n'est pas mon cours mais c'est un cours que j'anime » ?

EA2e1: Parce que je ne veux pas que ça soit nécessairement comme je le prévois sur mon plan de cours. C'est le cours des élèves. Nous, là où on est plus directif c'est qu'ils n'ont pas le choix ou moins ils ont un choix très diminué sur le moyens d'apprentissage. Parfois des élèves me dire : « monsieur, on ne veut pas de la barre fixe, pourriez vous me donner une telle activité ? ». Le basket-ball que j'ai intégré, par exemple vient des élèves. C'est gymnastique mon cours. Le basket, ça c'est les élèves. Malgré qu'avec l'expérience je savais que ça viendrait et je le prévoyais même. Mais dans le plan de cours, il n'y a pas de BB. Alors je laisse une place pour les élèves malgré ce que je vous disais tantôt c'est sûr que le prof est plus directif que l'élève. Il doit être quand même assez souple pour prendre les suggestions des élèves mais quand même pas laisser les élèves donner le cours non plus. Donc c'est nous qui sommes les plus directifs. C'est dans ce sens là qu'on dit le plus souvent « c'est notre cours, c'est mon cours ». Mais je n'aime pas

dire ça. C'est le cours des élèves, c'est leur cours que j'anime. Je suis l'entraîneur, je suis celui qui entraîne les élèves dans leur cours. Moi je suis un animateur, je suis un employeur, je suis à leur service. Et c'est ce que je disais à un professeur ici qui disait : « moi en tout cas, ce que je veux ce n'est pas jouer à la mère et au père ». C'est quoi être un éducateur, c'est prendre la place de la mère et du père. Parce que je lui faisais la remarque qu'il y avait un dossard qui a été oublié par un élève et je lui demandais s'il pourrait le remettre à l'élève. « Ah non! Je ne jouerai pas à la mère et au père ». Mais c'est ça l'essentiel. Les parents seraient contents si on disait : « je joue à la mère et au père ». Cela ne veut pas dire que je perds mon temps, au contraire les parents ont un temps fantastique qu'on reprend ici, alors « joue à la mère et au père ». Si vraiment je ne l'aime pas l'élève alors ça va paraître. Si je n'aime pas le cours de gymnastique, ça va paraître. Et c'est pour ça que j'embarque dans le cours. Quand même c'est le vendredi, puis je ferais bien d'autres choses; après trente ans, il y a bien d'autres choses que tu aimerais faire que te balancer après des élèves. Mais je dis si je l'aime, il faut que je lui montre.

C: Pendant que vous parliez, vos propos m'ont fait penser à un concept. Vous dites : « ce n'est pas mon cours mais celui des élèves. Ce n'est parce que j'ai prévu telle chose sur mon plan qu'elle va nécessairement se passer comme prévu ». Est-ce une façon de dire que l'enseignant que vous êtes, vous n'êtes pas un applicationniste ?

EA2e1: Non! Je le verrai dans un encadrement élitique. C'est là que je le verrai ainsi. Je pense que dans l'élite, il faut qu'on soit beaucoup plus pointu. Là ce n'est pas ça du tout. J'ai une classe hétérogène ici-là, j'ai un amalgame d'individus avec des compétences, oui, mais qui n'ont pas tous les mêmes goûts, ni les mêmes aptitudes. Tandis que dans l'élite, « ah, tu sais, tu t'en vas en athlétisme, tu fais de la course, tu fais du *track and feel*, tu es attiré par ça, tu n'as plus le même groupe ». Tu as trente cinq individus, peut-être mais tu n'as pas du tout, du tout le même portrait, tu n'as pas la même dynamique. Là j'aurai un plan de cours très rigide, très préparé peut-être où je sortirais moins des cadres, mais pas avec ça, surtout au niveau secondaire et primaire. C'est un passage pour eux autres. C'est un enseignement, c'est une étude générale qu'ils font. Je n'ai pas moi à croire que mon cours doit être absorbé dans son ensemble. C'est une vue générale que le jeune doit se faire alors pour lui faire accepter cela, il ne faut pas que je sois trop inflexible. C'est pour ça que mon cours est flexible.

C: Mais c'est quoi l'éducation physique pour vous ? Quelle est votre conception de l'éducation physique qui guide vos interventions pédagogiques ?

EA2e1: L'éducation physique, pour moi, c'est un moyen d'action. L'ancien programme l'identifie bien. C'est un moyen d'action qu'on prend pour compléter l'éducation générale de quelqu'un. Elle est valable au même titre que n'importe quel autre type de matière. Même, là je ne veux pas paraître chauvin, mais je la vois... et j'en ai parlé la semaine passée. On a fait une demande officielle, ici au collège, on a envoyé une lettre comme quoi on voulait être reconnue comme faisait partie des cours de base, parce qu'ils parlaient des cours de base. Un cours de base, c'est savoir compter, savoir écrire, savoir parler plusieurs langues. Ça c'est la base. Mais la santé, si tu n'as pas ça, tu ne pourras même pas parler ta langue et tu ne pourras même pas compter si tu n'es pas en santé. Et il est trop facile de prendre pour acquis que l'activité physique, ça va de soi. Alors tu es jeune. Tu es en santé et les habitudes vont venir plus tard, il n'y a pas de danger. Moi je ne crois pas à ça. Les habitudes de vie, ça s'apprend, ça s'absorbe, et c'est au moyen d'enseignement précoce, régulier que les jeunes vont aimer et vont continuer en faire. Nous, pourquoi les élèves continuent à en faire après, on a des anciens, on a des traces qu'on conserve de ces gens. On voit qu'ils continuent à avoir dans leur manière de vivre un temps pour l'activité physique. Ce n'est pas parce que c'est arrivé comme ça, c'est parce qu'ils l'ont appris. Et pourquoi dans certaines écoles où il n'y a pas d'activité physique, pourquoi ces gens là n'en font pas plus tard, puis ils ont vingt ans, ça ne fait pratiquement pas d'activité physique si ce n'est pas de monter les marches du métro, à peine sinon ils vont prendre les escaliers mobiles. Alors c'est parce que c'est important.

L'activité physique, surtout à cette période que je considère précoce, au primaire et au secondaire, c'est d'après moi une fois par jour au minimum. Et ne venez pas me dire : « Ah oui ils en font les ballons chasseurs le midi, puis ils bougent, puis ils ont chaud là, puis.... Oui mais est-ce que tu es là pour intervenir, faire en sorte que le petit gars apprenne à jouer avec son copain et sa copine, et qu'il arrête de lui dire qu'elle ne sait pas tenir le ballon, qu'elle ne sait se tenir comme il le faut, qu'elle est trop et qu'elle se mette sur le côté, est-ce que tu intervies ou si... je ne pense pas que tu intervies, c'est une récréation. Alors évidemment la mentalité de la création et celle de l'éducation physique sont toujours à refaire là, mais moi je vois ça comme une éducation fondamentale. Elle fait partie intégrante de l'éducation générale que les jeunes ont dans leur passage là au primaire et au secondaire.

C: Quelle est la différence, selon vous, entre l'éducation physique et le sport ?

EA2e1: La première réaction que j'ai en pensant à l'éducation physique, je pense à un éventail d'activités. Quand je pense au sport, je pense à quelqu'un adopte ou qui a un goût pour une activité, « j'aime le hockey, j'aime le golf, j'aime le tennis », je vois ça beaucoup plus restreint tandis que l'éducation physique je le vois comme l'éventail d'activités physique présentées et expérimentées : « lancer un javelot, lancer un poids, faire un plongeon à la piscine, nager sous l'eau, faire du water-polo », je vois un éventail et plus ton éventail est grand, mieux c'est. Si tu es capable de faire de la raquette, capable d'amener tes gens en ski de fond, faire de la randonnée pédestre. Je le vois comme l'apprentissage d'une foule d'activités tandis que le sport, je le vois plus comme « je préfère faire du ski alpin, donc mes fins de semaine c'est mon sport », je le vois comme ça. Évidemment, tu apprends pareil mais je le vois restreint quand on parle sport. Mais évidemment, il y a du sport dans l'activité physique, ça c'est sûr, mais l'éducation physique c'est l'apprentissage d'une foule d'activités physiques.

Évènement 3 (l'enseignant présente aux élèves, assis devant lui face à un tableau, les objectifs de l'éducation physique en termes de savoir, savoir-faire et savoir être, de même que le déroulement de la séance)

C: Pourquoi présentez-vous les objectifs de l'éducation à votre groupe-classe à la 10^e séance qui est la dernière et qu'est-ce qui vous anime en les présentant ici ?

EA2e1: Qu'est-ce qui m'anime ? C'est de les voir faire ce que je leur demande de faire. Je le dis souvent la clef est dans l'aspect répétitif. Et voyez-vous l'élève m'a fait une remarque tantôt en disant : « monsieur, vous dites toujours ça ». Quand ils me disent ça, je suis content parce qu'ils s'aperçoivent que le répète souvent, parce que je crois à l'aspect répétitif. Souvent des gens disent qu'il ne faut pas que l'enfant apprenne à force de répéter, mais moi je me dis ils ont tellement des moyens d'être distraits. Là c'est bon, j'ai un beau contexte, je suis dans un gymnase fermé mais quand je donne les cours à l'extérieur, tout ce qui se passe autour, les oiseaux, les autos, la sirène, ils sont complètement distraits. Moi je me dis si j'ai un message à faire passer, je peux donner une feuille mais je dois répéter. Et quand on disait être parent, c'est l'art de savoir répéter, c'est drôle mais c'est sérieux en même temps. Il ne faut penser que parce qu'on répète, on est comme un perroquet et ça s'enregistre pas. Ça s'enregistre. Lui, il me l'a dit à la 10^e session, il y aurait du me le dire à la 4^e session, parce que je reviens souvent avec les mêmes choses. Et là, il y en a même certains qui vont me dire : « ah vous avez oublié telle chose ». Ils peuvent même me corriger. Les objectifs ? Il faut savoir où on s'en va, ça en prend des objectifs. Ça prend des « guideline », ça prend des précisions. Et je pense que ce n'est pas parce qu'on arrive à la fin du cours qu'on les laisse tomber parce qu'ils ont été données dès le début. Je pense que c'est quelque chose qu'on revoit à chaque cours, on est dans nos objectifs à chaque cours. Je pense qu'on ne répète jamais assez.

C: Mais qu'est-ce qui vous a animé, en particulier ici ?

EA2e1: Pour répondre à votre question, c'est le fait qu'eux, il faut qu'ils se rappellent qu'ils vont être évalués. Il faut qu'ils rappellent absolument sur quelle base je me suis appuyé pour les évaluer. Est-ce que j'ai évalué sur la base juste d'une performance ? Non! Parce que la performance tombe dans le savoir-faire, alors ce n'est pas ça. Pour plusieurs, ils vont continuer à croire, ils vont dire « ah, j'ai manqué aux anneaux ». Oui tu as manqué aux anneaux mais ça n'est pas seulement ça qui t'a manqué l'ensemble. Alors mon but dans la représentation des objectifs, c'était de leur dire : « n'oublie pas, si ta note est faible, c'est à cause d'une mauvaise identification de ta part probablement, voici comment je note ». Comme je ne veux pas faire l'erreur qu'ils font alors je le répète,

C: Est-ce vraiment pertinent de répéter les mêmes objectifs si on considère qu'ils sont en secondaire 2, qu'ils ont fait plusieurs cours en edp et avec vous mêmes ?

EA2e1: C'est pertinent ? Ce n'est pas tout à fait les mêmes objectifs, ce n'est pas tout le monde qui présente ainsi les cours. Si vous prenez tout le monde ici et que vous les passez un par un, vous verrez. Moi je m'appuie sur ce que le ministère nous avait demandé de faire. Et ce n'est pas ce qui se fait partout, donc je me dis si je suis un de ceux qui y croient, alors ça vaut la peine de répéter pour eux autres, malgré que dans notre annuaire qu'on présente aux parents et que les élèves ont, c'est bien marqué. On parle de thème, exactement comme ce que j'ai écrit au tableau. Mais c'est vraiment que ça peut paraître comme du répéter mais il ne faut pas oublier qu'en éducation physique les interventions sont courtes. Donc si ça fait 10 fois qu'ils l'entendent ce n'est pas sur une base de cours magistral de 50 mn. Dans ce sens là, je ne peur de répéter.

C: Et si vous les retrouvez en secondaire 5, est-ce que vous présenterez toujours les mêmes objectifs en termes de savoir, savoir-faire et savoir être ?

EA2e1: Oui, ça reste identique, ça demeure, ça s'en va jusqu'en secondaire 5. Ça apparaît à l'annuaire.

Évènement 4 (l'enseignant identique les différents ateliers ou plateaux où les élèves doivent aller par groupe)

C: À quoi pensez vous lorsque, avant l'arrivée de vos élèves, vous avez installé au préalable les différents ateliers ?

EA2e1: C'est pour plus d'efficacité. On perdra énormément de temps à les installer. Secundo, c'est pour une question de sécurité. Il y a un risque de blessure chez les élèves, ce qui fait que je n'aime pas utiliser les élèves pour manipuler les appareils, le faire le moins possible. Parfois je suis obligé de le faire mais quand je suis capable de le faire seul, je le fais. C'est une autre raison pour laquelle je le fais avant; surtout l'efficacité du cours. Mon cours arrive... la présentation est belle... quand ils arrivent... comme ce matin, il n'y a rien parce que j'arrive de la piscine : « eh monsieur il n'y a rien, il n'y a pas d'appareil ». Ce n'est pas gâté les élèves mais c'est leur montrer qu'on est prêt à commencer. C'est 50mn, je veux que votre cours de 50mn serve à développer des mouvements de gymnastique et non pas d'entretien, puis de manipulation d'objets que je dirais ne font pas partie intégrante de notre cours. C'est dans ce sens là, c'est pour sauver du temps pour qu'ils aient plus de temps à consacrer à l'activité, elle même.

C: Mais le fait de placer les ateliers ne pourraient pas faire partie d'un savoir être ?

EA2e1: Oui! Je pourrais. Il y a plusieurs profs qui se servent de cet outil là (rire). Parfois je trouve que... ils vont faire transporter les ballons, ... alors qu'on peut le faire nous mêmes. Ça fait partie, oui, de les rendre utile en ce moment là. Sauf que si je veux bénéficier de mes 50mns, moi je me dis ils auraient un bon nombre d'occasions cette journée là pour démontrer un savoir être, pour

être utile, pour aider le professeur, ou assister le professeur. Moi, si je suis capable de leur sauver ça pour bénéficier d'un temps plus long d'actions directement accès sur les objectifs du cours, sans dire que c'en n'est pas un là, je pense qu'il y a plusieurs autres occasions, même dans mon cours pour démontrer leur savoir être. J'aime mieux qu'ils s'attardent plus sur un savoir être qui démontre une discipline face à la sécurité, de l'assistance manuelle, les parades pour aider leurs camarades que de commencer à leur dire : « ça m'aide quand tu transportes un matelas ». Il y a aussi le fait que moi je suis tendu, je suis préoccupé... parce que moi je suis occupé quand on installe le matériel et je ne vois pas tout. Il suffit qu'il y en ait un qui défait les cordes des anneaux et le laisser tomber sans tenir les cordes, le crochet qui retiens les anneaux peut tuer quelqu'un si il y a une personne est bas, alors j'ai ça en tête. Les barres parallèles, ils manipulent ça, ils sont petits, c'est soulevé sur un chariot, si le chariot tombe en bas et que le pied est en dessous. Je commence mon cours et je suis plus vidé que si je l'avais installé tout seul. C'est plus pour les accidents. Pour le savoir être, le preuve c'est que je garde 5 mn pour serrer les appareils à la fin. Ca m'en prend une demi-heure à les installer et 5 mn pour qu'ils me serrent tout.

Évènement 5 (l'enseignant quitte un atelier pour se rendre à un autre. Une élève le rejoint et lui demande de permettre à son groupe d'aller à l'atelier du basket-ball. L'enseignant dit quelques minutes plus tard : « sur demande de mademoiselle, on avance d'un »).

C: Qu'est ce qui vous a motivé à accepter la demande de cette élève ? Ce n'était certainement pas le temps pour son groupe d'aller au basket-ball.

EA2e1: Je me souviens très bien que j'allais le dire. Elle est arrivée en même temps. C'est une coïncidence. J'en ai profité pour le dire. Parce que je me suis dit : « si je dis ça, elle va être contente de voir qu'elle me l'a demandé et j'ai dit oui ». Il y a parfois ou je dis « patientez ou attendez 30 secondes, je termine avec un ». Il y a parfois et c'est là quand je vous dis que je suis un peu comme un chef d'orchestre flexible. C'est-à-dire là je vois que je suis en train de perdre l'intérêt et puis quelqu'un vient me dire en plus. Là je vais dire « ok ». Je me dire en dedans de moi « j'ai deux gars à passer et je vais les faire passer une autre journée ». Là c'est vraiment l'élève qui m'a dit quoi faire. Mais là c'était une coïncidence, je m'en souviens très bien, c'est pour ça que j'ai dit : « sur demande de mademoiselle, on avance d'un », et ça lui fait bien plaisir.

C: Est-ce cette façon de faire est régulier chez vous ? Est-ce que vous prenez souvent les propositions des élèves en considération ?

EA2e1: Oui! Par contre il faut attention parce que ce qui te parle souvent, ça revient les mêmes. Je réalise en ce moment là que c'est le temps d'aller voir ceux qui sont tranquille dans leur coin. Souvent pour moi c'est une sonnette d'alarme. Ce qui me fait dire souvent : « lui, il me dit ça parce que il veut jouer au basket-ball; c'est un bébé gâté. C'est juste pour arriver à un plateau qu'il préfère ». Là je dis : « ça ne sera pas long, patiente là, je vais te le dire quand je vois qu'il exagère. Là je me dis aussi que c'est toujours le même qui vient me voir. C'est donc le temps pour moi d'aller voir les élèves que je ne vois. » Je regarde ma liste et « oh, voici un que je n'ai quasiment pas vu ». Puis je le regarde, il est à l'écart, tranquille, il ne parle pas. Là, là, je me dis : « bon, il faut que j'aille voir cette clientèle là. Elle ne m'échappera pas ». Je vais la voir et je lui dis : « puis comment ça va ? Qu'est-ce que tu fais de bon ? Montre-moi ce que tu as fait aux anneaux ». Et il fait comme : « hop! ». Là ils voient que l'enseignement se fait aux 36 élèves et non pas aux 10 ou 15 élèves qui parlent le plus. Oui, je tiens compte de ce qu'ils vont me dire mais aussi je tiens compte du fait que ça peut être le même qui me demande toujours et qui essaie de m'accaparer.

C: Donc il y a des limites, il y a des conditions dans lesquelles tu réponds ou tu ne réponds ?

EA2e1: Oui!

C: Aussi par rapport à cette séquence, on voit que tu fais pratiquer du basket à tes élèves. Comment peux-tu justifier la présence du plateau de basket-ball dans un cours axé sur la manipulation, la locomotion et l'expression ?

EA2e1: Principalement parce que la gymnastique est une compétition où l'élève est seul avec un appareil. Ce n'est pas un sport d'équipe. Il n'y a pas un aspect ludique comme tu l'auras au basket qui est si populaire. Alors je me dis, à cette période ci, ces élèves-là sont à leur 3^e séance, je sais qu'ils aiment ça, je mets basket pour l'aspect ludique. Mais j'ai incorporé le thème coopération opposition la dedans en disant : « si je vous observe... ». Je leur ai donné deux objectifs pour qu'ils soient en action le plus possible.

C: Donc en fait pour cet atelier c'était l'aspect ludique qui t'a animé. Est-ce cet aspect est important en éducation physique ?

EA2e1: Je trouve ça important d'avoir des activités comme l'athlétisme et la gymnastique qui sont des activités individuelles qui sont moins ludiques pour des gens de cet âge là forcément. C'est moins populaire. L'aspect ludique est important mais je dirais pas que c'est essentiel et unique, et qu'il faut s'attarder à ça uniquement. Mais qui n'a pas le goût de s'amuser ? Tout le monde a le goût de s'amuser et ce n'est pas une question d'âge. Moi j'ai le goût de m'amuser, n'importe qui aimerait le faire. Je pense que... et les jeunes... C'est curieux, je me disais qu'on va leur faire de l'athlétisme, ils n'aiment pas ça et pourtant dans toutes les activités ludiques, ils courent. Quand ils patinent, ils courent, quand ils jouent au soccer, ils courent, tous les sports d'équipe ont cet attrait ludique parce qu'il y a un but et je peux atteindre le but avec mes amis. On se fait des passes et on empêche les autres de marquer. À cet âge là, ça compte beaucoup, quand on vieillit on laisse tomber les activités collectives un peu. On se dirige plus parfois vers les activités de sport de raquette, du vélo, de la natation. Eux, ils aiment ce côté... ils sont à l'âge de faire des regroupements. C'est donc important de former un groupe. L'aspect ludique est important, je ne dirais pas fondamental mais fait partie intégrante de notre enseignement. Puis il faut y toucher de façon importante, il faut y accorder plus d'importance à cet âge des élèves.

Évènement 6 (c'est la fin de la séance. L'enseignant demande aux élèves de ranger le matériel le plus vite possible. Pour cela, il dit : « tout le monde donne un coup de main ». Des élèves mettent vraiment la main à la pâte tandis qu'un certain nombre d'élèves sont arrêtés et ne font rien.)

C: Comment peux-tu expliquer ta non-réaction envers ces élèves qui sont inactifs et qui donc ne respectent pas la consigne donnée ?

EA2e1: Je n'ai pas beaucoup réagit malgré le fait que parfois je vais lancer un... Là je pense qu'il y a un bel apprentissage à faire pour les élèves. C'est exactement notre société, pourquoi j'essaierais de la changer ? Pourquoi je ferais en sorte que tout le monde fasse ce que je leur ai demandé de faire ? Pourquoi je m'obstinerais à forcer les élèves à faire ce que je leur ai demandé de faire ?

C: Parce que tu es éducateur.

EA2e1: Forcer c'est éduquer ? Je ne suis pas sûr moi.

C: Non parce que tu donnes un modèle.

EA2e1: D'abord si je fais ça, ils vont être très en retard. Moi mon but premier c'est qu'ils fassent ça en 5 mn. Faites le comme vous voulez mais il faut que ça prenne 5 mn, pas plus, puis ça pris 5 mn. Alors là je ne force personne mais la demande est là pour tout le monde. Je sais que tout le monde ne fait pas et je sais que dans mon observation sur le savoir être, c'est une faiblesse chez eux que je dénote. J'en fais mention mais l'important pour moi c'est que les gens voient que

quand tu es avec un groupe, tu as du monde qui vont aider, tu as du monde qui se cachent, tu as du monde qui vont mentir, tu as du monde qui vont se sauver, et c'est exactement ça. Souvent il y a des élèves qui vont dire : « Monsieur il ne fait rien ». Je lui réponds : « as-tu le goût d'être comme lui ? Est-ce que ce que tu vois toi c'est être comme ça ? ». Il y a une éducation à aller chercher là aussi parce qu'on ne pourra jamais faire rentrer le monde dans les deux rangs, impossible. Je ne dis pas qu'il ne faut intervenir, il faut intervenir à un moment donné mais il ne faut pas que ça paralyse l'activité qui est dans ce moment-là de serrer les appareils. Il ne faut pas oublier que si j'avais tout le monde qui fonctionnait en même temps, le risque serait encore plus élevé que ça. Là là, tu as des gens qui parfois ne font rien et qui regardent et qui peuvent prévenir même un accident. Moi je le sais. « Eh fais attention ». Lui, il est là et ne fait mais il regarde mais il voit bien qu'il y a un qui fait une gaffe. Si j'ai trois personnes qui sont en train de vouloir lever le cheval sautoir, ça peut être plus risqué que si j'en ai tout juste deux. Alors tout ça pesé ensemble, je me dis 1) ils vont apprendre que... Même si tu es dans une classe que les 36 ont l'air à être tous de petits anges, il n'y a pas 36 élèves qui travaillent de la même façon, ce n'est pas vrai. Il y en a qui sont complètement inertes, qui n'entendent même pas ce que le professeur dit, qui ne prennent même pas de notes et qui ne font même pas d'effort intellectuel. Ça ne se vérifie pas mais tout ce qu'on sait c'est qu'ils sont calmes, qu'ils ne dérangent pas. Ils ne me dérangent pas eux bien qu'ils ne fassent pas ce que je leur demande, ça je l'ai noté.

C: J'ai retenu cette séquence parce qu'en début tu as pris du temps pour leur rappeler les objectifs poursuivis en éducation physique et dans ton cours, plus spécifiquement, en termes de savoir, savoir-faire et savoir être. Tu as même parlé de comportement et de discipline en parlant de savoir être. Nous ici encore en train de faire ton cours d'éducation physique et tu as même dit : « tout le monde donne un coup de main ». Et là, tu as un groupe qui ne fait rien du tout. Je regarde et je me dis : « n'est-ce pas aussi une occasion pour véhiculer le savoir être ».

EA2e1: Oui, il le leur dire. Parfois ça n'apparaît, ici sur la bande sonore, mais je leur dis : « eh, ce n'est pas une façon d'être discipliné, ce n'est pas une façon de coopérer... ». Je vais leur dire, c'est vrai mais cette fois-ci ça ne s'est pas présenté. L'enseignement se fait même à l'intérieur de cette période là qui de tout ramassé.

C: On remarque aussi sur cette séquence, dernière partie de la phase d'un enseignement d'éducation physique, qu'il n'y a pas eu vraiment un retour au calme comprenant un bilan, un retour réflexif sur la séance qui vient de se dérouler. Pourquoi est-ce que cela n'a-t-il pas existé ?

A2e1: Pour qu'ils soient le plus longtemps en activité physique et le moins longtemps possible en étant assis. Voyez le temps que ça prend au début pour les faire asseoir, à peu près 2 mn; alors si tu multiplies par deux, voire 5mn pour un cours de 50mn, je trouve que c'est assez long. D'ailleurs mon bilan il a été fait au début de la classe quand je leur ai montré le tableau, ça faisait le bilan des deux semaines passées ensemble.

C: Si tu avais 60 mn est-ce que tu l'aurais fait ?

EA2e1: Probablement si j'avais 70 mn je bâtirais autrement mais pas sur 50 mn; cinq minutes pour serrer, cinq minutes pour avoir l'attention, ça fait 10 mn, non.

ENTREVUE N° 2 AVEC L'ENSEIGNANT A1

Évènement 1 (l'enseignant désigne les différents ateliers dans lesquels les différents groupes de la classe doivent se rendre)

C: Pourquoi avez-vous choisi de travailler par atelier ?

EA2e2: Ils apprennent mieux en sous groupe plus restreint. Ils fonctionnent mieux et ils y sont plus actifs. Et je peux faire des interventions qui ont une meilleure portée parce que j'ai des sous groupes. J'aime mieux travailler en sous groupe; d'ailleurs ils nous le conseillent de plus en plus et je suis d'accord avec ça. Je pourrais prendre toute la piscine et dire: « vous vous asseyez et maintenant une partie tout le monde on fait tous ça ». Mais l'intervention est tellement plus compliquée à faire, puis la voix se perd complètement, puis tu ne t'en vas nulle part. Tandis que là en ayant des sous groupes, c'est comme si j'avais trois petites classes. À chaque que je fais des interventions c'est pour douze personnes. Je peux faire des interventions pour un autre groupe, mais ça va être au point de vue sécuritaire: « il est sur un câble ou il risque de tomber ». Mais, ça permet un meilleur enseignement.

C: Donc ce qui vous anime c'est favoriser l'apprentissage des élèves ?

EA2e2: Oui! L'efficacité! L'approche efficace permet d'intéresser l'élève davantage. Ainsi l'apprentissage en est que mieux servi.

C: Ok! Il est aussi reconnu qu'il y ait une certaine croissance (progression) dans les ateliers. Alors est-ce qu'ici il y a cette progression dans les difficultés de la tâche que présente chaque atelier ? Est-ce que l'atelier du hockey sous marin est plus facile que celui des circuits, lequel est plus facile que celui de la pratique globale ? Ou bien indépendamment de leur difficulté vous mettez les élèves comme ça ?

EA2e2: Indépendamment de la difficulté! Ce n'est pas une difficulté croissante mais c'est plus de viser la diversité et fournir plusieurs approches. Alors je peux avoir des élèves qui vont avoir fourni un effort malgré que dans le 12 pieds là, ils n'ont pas le choix, ils sont obligés de fournir un effort constant. Mais j'ai des gens qui vont fournir un effort plus grand au water-polo que arrivés aux habiletés, et il y en a que c'est l'inverse. C'est plus les mettre dans des situations différentes. C'est plus le souci de variétés de moyens d'actions différents pour arriver au même but. Moi ce que je veux d'eux lorsqu'ils jouent au water polo, c'est qu'ils puissent faire des projections, des réceptions, des déplacements avec le ballon. C'est ce que je le fais faire au 3^e atelier mais ils le font aussi au water polo, puis ils le font aussi au hockey sous marin. Mais c'est dans des contextes différents. Hockey sous marin, l'objet est différent, la profondeur est différente. Et une autre chose que vous allez remarquer, c'est que l'opposition va changer de jour en jour. Un jour c'est le groupe 2 contre le groupe 1, et un autre jour c'est le 1 contre le groupe 3. Alors ça fait une opposition différente et un travail commun différent parce qu'il y a des fois où ils sont en opposition et l'autre jour en coopération. Non, ce n'est pas une difficulté croissante.

Évènement 2 (les élèves de l'atelier, du circuit, sont en activité. L'enseignant au bord de la piscine dit à un des élèves : « coup de pied alternatif », à un autre « battement des pieds », à un autre encore « renversement des mains »)

C: Pourquoi ces précisions aux élèves ? Qu'est-ce qui vous anime en le disant ?

EA2e2: C'est pour rappeler les notions qui ont été présentées au début du cours. Ils ont des notions qu'ils doivent comprendre et interpréter dans les gestes qu'ils vont faire. Le coup de pieds

alternatifs, c'en est un. Le renversement du ballon pour pouvoir faire en suivre une projection, c'en est un autre aussi. Et j'essai de trouver les thèmes exacts des notions qu'on cherche à leur faire apprendre pour éviter les phrases trop longues, parce que c'est toujours le problème du bruit à la piscine alors je veux que ça soit très très précis... coup de pieds alternatifs, un après l'autre. Quand je dis un après l'autre c'est parce que je voyais le gars, ce qu'il faisait était un ciseau pour se maintenir alors que ça devait être un coup de pied alternatif. Là je sais que lui il m'entend et je sais que je le dis assez fort pour que ceux qui sont au bord m'entendent aussi. Là ils savent, alors les suivants qui vont approcher essayaient tout de suite le coup de pied alternatif. Alors au lieu de dire : « tu n'as pas oublié ce que je t'ai dit sur le bord qu'il faut que tu fasses le coup de pied alternatif; coup de pied alternatif, renversement, on lève la main, cible ». C'est de préciser ou de trouver le thème le plus juste possible, le plus pointu possible qui fait référence aux notions qu'ils doivent retenir dans le savoir. C'est pour ça que je reviens avec ces termes là.

C: Donc ce qui vous anime c'est ?

EA2e2: Les notions, ressortir les notions principales de chaque atelier.

C: Est-ce vraiment les notions ou une façon de donner une chance aux élèves afin de faire exactement ce qu'ils doivent faire ?

EA2e2: C'est dans le but de les faire réaliser un mouvement qu'ils ne maîtrisent pas comme il le faut. Parfois j'ai bien envie d'avoir le moniteur afin de leur dire : « regarde toi, qu'est ce que tu as l'air quand je te dis coup de pied alternatif ou je dis renversement ». Il ne se voit pas lui, moi je le vois mais pas lui. En plus je le vois de haut. Parfois je me force à dire que si j'étais dans l'eau je n'aurai pas vraisemblablement la vision que j'ai de lui, parce que là, il a de l'eau jusqu'ici (en montrant le niveau des yeux de la main droite), il voit le plan d'eau très proche de ses yeux. Moi je suis au-dessus. Alors c'est dans un souci de le faire réaliser et de dire : « oh il y a une petite erreur là, moi je te corrige ». C'est vraiment dans un but de correction, de corriger le mouvement.

C: Maintenant qu'est ce qui vous anime pendant que les élèves sont en activité alors que vous semblez les regarder des yeux ?

EA2e2: C'est le souci d'observer et de voir si le circuit est fait de la bonne façon et si moi j'ai oublié quelque chose ou si j'ai omis de faire certaines observations à quelques élèves.

C: Mais là vos yeux sont fixés sur un élève et vous dites « renversement »

EA2e2: Peut-être que j'attendais qu'il termine le circuit et je savais qu'il arrivait au moment de faire sa projection et on avait parlé du renversement du ballon pour faire la projection. Probablement je voyais qu'il était à la fin de son circuit. J'attendais juste le moment pour lui dire : « hop, là c'est le temps là, ne le prends pas comme ça à deux mains, fais un renversement ». J'attendais juste qu'il arrive à ce point critique là. C'est de l'anticipation du geste que l'élève était pour faire.

C: Ce n'est donc pas une correction ?

EA2e2: Je n'ai pas cherché à attendre qu'il fasse juste un défaut là. C'était plus de l'anticipation du mouvement qu'il devrait faire.

Évènement 3 (l'enseignant était à l'atelier de water polo, puis quelque temps après il part à l'atelier du circuit)

C: Pourquoi cet attitude de placement et déplacement tout au long de la séance ?

EA2e2: C'est que... Il ne faut pas oublier que moi je vais devoir porter un jugement sur chaque élève sur chaque plateau alors normalement avant de donner un signal pour une rotation, je m'assure d'avoir passé aux trois plateaux. Et un plateau que je vais délaissier un peu, c'est celui du fond. C'est pour une question sécuritaire, ils sont dans le 4 pieds. Deuxièmement, c'est un outil dont je me sers pour faire développer de l'assurance chez l'élève, l'amener à aller sous l'eau. Si tu remarques ils ont de la difficulté à exécuter la nage sous l'eau. Il y en a qui croient nager parce qu'ils ont de la figure dans l'eau, puis ils ne sont pas sous l'eau. Alors ça c'est les oblige à le faire. Donc ça les met dans une situation confortable, dans les 4 pieds je les vois moins. Mais le souci de me promener comme ça c'est de me rendre compte de ce que l'élève fait en situation de jeu. De revenir en situation en atelier où ils sont en circuit et de faire en sorte que ça marche aux deux places. Alors de un c'est pour vérifier sur ce qui se fait dans chaque plateau et de deux, c'est pour faire en sorte que ça fonctionne sur les deux plateaux. Si je vois que ça fonctionne moins bien au hockey sous marin et que ça va bien au water polo, moi mon but premier est de faire en sorte qu'ils soient en action contrôlée.

C: Mais quand tu dis : « ça fonctionne bien », c'est en fonction de quoi tu le dis ?

EA2e2: En fonction des critères et consignes qu'on a établies au début. On s'est dit par exemple qu'au water polo, on détermine des tâches. Tu devrais te retrouver avec 5 personnes sur le jeu ayant des positions bien déterminées en respectant certaines règles. Moi je vois que ça c'est respecté. On a le bon nombre sur le jeu, on a déterminé des tâches, on voit très bien la structure du jeu. Il n'y a pas l'air d'avoir de conflits entre les élèves, il y a une certaine coopération qui se fait. Ça marche dans ce sens là. C'est toujours vis-à-vis des objectifs qu'on s'est fixé. Moi je suis là pour donner un enseignement alors je me remets toujours aux objectifs. Je me dis : « là ils perdent leur temps ». Mais dans le fond, ils perdent leur temps pourquoi ? Parce qu'ils ne rencontrent pas les objectifs, alors là je dis : « houp, fais attention, va jouer. ». Tu as vu, j'ai dit au petit gars, à un moment donné, va jouer dans le champ de jeu parce que moi, je n'évalue pas le gardien de but. Tu es là pour te reposer dans le fond, ce que je veux voir c'est ton jeu avant. C'est particulier, le gardien je n'évalue pas. Alors c'est dans un but là d'efficacité.

Évènement 4 (l'enseignant met en place une nouvelle situation éducative « 2 contre 2 » sur le plateau 3. Il demande de faire des passes sèches. Puis juste après avoir donné cette consigne, il quitte le plateau 3 pour le plateau 2)

C: Pourquoi vous n'avez pas attendu de voir si la situation nouvelle que vous venez de mettre sur pied se déroule comme souhaité avant de vous rendre à un autre plateau, et que dès que vous avez donné la consigne, vous êtes parti aussitôt ?

EA2e2: Parce que je n'ai pas le temps d'attendre. C'est fait exprès. La consigne je veux m'assurer qu'elle est claire, c'est pour cela que j'ai répété trois fois et que j'ai démontré même le mouvement. Là je sais qu'ils ne sont pas encore organisés. Ils ne sont pas placés pour se nuire l'un à l'autre, ils vont se trouver leur secteur chacun et vont se placer. Puis ils vont devoir répéter le mouvement un petit peu. Moi je vais devoir leur donner (2 mn) juste suffisamment de temps, pas trop parce qu'ils vont être fatigués, pour qu'ils se soient ajustés. Mais pendant ce temps là, je ne sers à rien d'attendre et de voir qu'ils se placent. Je vais peut être perdre une minute mais cette minute là je sais que j'en ai besoin pour aller voir ce qui se passe de l'autre côté, aller chercher de l'information parce que moi, pour arriver à poser un jugement après ça je veux avoir vu la personne suffisamment, longtemps ou souvent. Alors eux je sais qu'ils se préparent et ils savent ce qu'ils ont à faire. Je veux qu'ils s'habituent aussi à ne pas m'attendre dire : « Hé là, ça prend du temps! ». Je vais le dire si en revenant une minute plus tard ce n'est pas fait. Mais là je leur donne la chance de pratiquer le ballon, d'échapper le ballon. Je vais chercher de l'information de l'autre côté, je vais corriger mon autre groupe de l'autre côté. Je reviens « ah! ok! » (Une exclamation pour dire que l'activité mise en place se déroule comme il se doit).

C: Est-ce que c'est juste si je dis que vous le faites dans un souci de responsabiliser les élèves ?

EA2e2: C'est surtout leur montrer que j'ai confiance parce que, de faire ça, je sais que quand je vais revenir ils vont dire c'est ce qu'on est supposé faire. Lui, il est sûr que c'est ça qu'on fait alors il a pris le temps d'aller ailleurs, il fait d'autres choses. Là il revient, ce qu'il veut qu'on fasse c'est ça. En fait c'est : « moi je vous dis quoi faire, vous le savez, organisez vous. Ce ne sera pas long, je reviens, faites les, j'ai confiance ». Je n'ai donc pas besoin de rester ici pour vous dire...

C: Est-ce une façon de les respecter ?

EA2e2: Heu, oui! C'est une façon de leur montrer que j'ai plusieurs choses à faire, comme eux ils ont plusieurs choses à faire. Je ne suis pas là juste pour leur donner un ordre et attendre pour dire : « non vous ne le faites pas comme il le faut ou vous le faites comme il le faut ». C'est ça qu'il y a à faire! Le train passe, si tu n'embarques pas, il va continuer. Ceux qui embarquent, c'est ceux qui peuvent embarquer. Après un bout de temps, il y en a qui décroche mais la plupart embarquent avec une meilleure condition, c'est incitatif.

Évènement 5 (l'enseignant met en place une nouvelle situation éducative de 3 contre 3 sur le plateau 3)

C: Pourquoi cette situation ? À quoi pensez-vous lorsque vous l'avez mis en place ?

EA2e2: Je veux travailler l'aspect coopération entre les élèves, l'aspect du démarquage, travailler les responsabilités que tu as en aidant un regroupement de personnes. Je veux garder un ballon pour nous, nous sommes trois, alors quels moyens je déploie pour faire en sorte que nous gardions le contrôle du ballon. « Je me démarque, je mets dans une situation favorable pour recevoir facilement le ballon. Je bouge rapidement, je montre une bonne cible alors je coopère avec mon équipe ». Et un objectif qui était aussi présent était de vérifier un petit peu évidemment toutes les habiletés de déplacement dans l'eau et de résistance, parce que c'est un exercice qui se fait en résistance. C'est pour cela que je leur dis que ça ne sera pas plus de 2mn ou 3 mn. Parce que là ces déplacements continuels, avants, arrières, latéraux mais c'est orientation vers le thème de l'effort physique et de la coopération et d'opposition

C: Pourquoi tu n'as pas donné les stratégies à mettre place par les élèves pour faire les comportements souhaités dans cette situation, aux élèves ?

EA2e2: Parce que je sais que c'est quelque chose qu'ils n'ont pas besoin de se faire dire. Ils vont le découvrir d'eux-mêmes. Ce dont ils ont besoin c'est d'avoir la chance de pratiquer eux mêmes, d'être en situation. Moi je sais très bien que je n'ai pas besoin de lui dire, les deux autres qui sont avec lui vont lui dire s'il n'agit pas bien. « Mais écoute, je ne peux pas te passer le ballon, tu es toujours soit accroché au mur, ou si l'autre est devant toi tu ne bouges pas assez. Tu ne te libères pas, j'ai toujours le ballon ». Et d'ailleurs dans cet exercice là ils ont plus ou moins trois secondes pour faire la passe quand une personne est en contrôle avec le ballon. Alors je n'ai pas besoin de leur dire de se libérer c'est eux qui vont se le faire dire. La vraie coopération ne viendra pas de moi mais d'eux. Encore une fois si je laisse le groupe, je l'ai toujours du coin de l'œil. Je le vois quand ils sont en action. Moi je m'étais fixé trois minutes environ, je me suis dit que les premières trente à quarante seconde secondes, ce ne sera pas bon, mais je veux les observer après une minute. Ce que j'ai fait. Il faut aussi signaler qu'il y a des groupes pour qui j'ai plus d'informations alors je laisse parfois de côté pour prendre plus de temps ailleurs. Quand je vais voir un groupe qui m'intéresse plus alors je vais prêter plus d'attention. Mais comme c'était trois minutes, j'ai dû revenir peut-être une minute après.

C: C'est donc laisser les élèves de trouver par eux-mêmes ?

EA2e2: Parce que je sais que c'est comme ça qu'ils vont l'apprendre plus vite et vont être satisfaits. Je vais perdre moins de temps parce que ce qui est important pour eux c'est d'avoir le temps de l'expérimenter. Je ne veux pas leur enlever le temps là en leur expliquant d'autant plus que l'environnement n'est pas propice à donner des explications. Tout doit se faire gestuellement ou avec des cris ou alors par la découverte comme ça. Ca je sais qu'ils le font.

C: Quand tu dis que l'environnement n'est pas propice, est-ce dire que si tu avais un cours de BB, ou de VB ou de HB, tu donnerais les réponses motrices ? Tu prendrais le temps de leur expliquer ce qu'ils doivent faire exactement ou tu leur mettais dans les situations d'expérimentation par eux-mêmes.

EA2e2: Je le ferai de même si je suis dans le gymnase. Je leur demanderai par exemple ce qui manque. Alors si la personne intéressée ne trouve pas la réponse, il y en a qui vont dire : « il ne bouge pas, il ne se déplace pas. Nous autres on est là on court et lui, il marche, il ne marque pas l'autre ». Alors tout de suite, il y a l'aspect, que j'aime moins, de juger l'autre, mais au moins les difficultés sont identifiées. Il ne me reste plus qu'à dire : « eh, tu es capable. Parce que ça ne tente pas de le faire »

Évènement 6 (l'enseignant a son calepin en main et note certaines choses sur celui-ci au regard de certains élèves)

C: Ici étais tu en train de prendre les élèves présents ou quoi ?

EA2e2: Non! Je rentre des notes, des évaluations que j'ai faites. C'est des élèves que j'ai observés suffisamment dans un mouvement donné et que je suis dit : « lui pour telle habileté ou tel mouvement, je le cote »

C: Mais tu dis que l'évaluation était continue et qu'en plus c'était la dernière séance, pourquoi cette évaluation ?

EA2e2: Mais ma note change. Tu vois mes feuilles, elles sont barbouillées là c'est que je passe par dessus les notes au fur et à mesure que les habiletés des élèves s'améliorent.

C: Généralement on prend les présences au début du cours. Mais tu ne l'as pas fait au début du cours. Tu l'as fait pendant le déroulement du cours. Pourquoi cette méthode et ce moyen de prise des présences ?

EA2e2: Moi je trouve démoralisant ou désabusant la prise des présences. Je me mets à la place de l'élève et il a 7 périodes par jour, 7 fois dans la journée, il entend quelqu'un défilé les 36 à 38 noms. Je trouve ça démoralisant et une perte de temps. Alors je me mets à la place de l'élève. Je me souviens dans le temps je le faisais et je les regardais et ils avaient l'air d'être tannés. Ils avaient raison. Puis là tu t'arrêtes sur un nom que tu as de la misère à prononcer, tu te dis est-ce que je dois dire ça comme ça. Moi au moment où les élèves arrivent, notre système c'est que nous devons prendre le contrôle des élèves. Ce qui est normal, je n'ai rien contre ça. Et c'est avec le président de classe qu'on remet la feuille d'absence à remettre. Ma personne ressource, c'est elle. La première chose que je fais quand ils arrivent, c'est souvent : « Y a-t-il du monde absent aujourd'hui ? ». Elle va me dire « oui », sinon je compte mes élèves et si j'arrive aux comptes, je dis au président il n'y a pas d'absence. S'il m'en manque deux, je lui demande qui sont les deux absents. S'il ne le sait pas... parfois je le sais parce que je les ai eu la veille alors là je me dis « il y a deux absents, hier j'avais tel ou tel et je regarde ». Parfois je dis « eh Michael était-il là aujourd'hui ? » Alors moi ça me prend habituellement 15 à 30 secondes. Et je trouve que pour les élèves, c'est une platitude de moins et pour moi, c'est un retard de moins pour arriver à l'essentiel. Et je me dis les professeurs en haut, j'espère qu'ils ont arrêté de prendre des noms à

toutes les périodes. Ils ont un schéma de la classe. Moi mon handicap, c'est que j'ai beaucoup d'élèves mais si j'avais cinq classes, je contrais le nom de tous par cœur. Je connais son bureau, je sais où il s'assoit tandis que là moi... vois-tu ce matin j'ai trois nouvelles classes, j'ai trois fois 36 élèves, des élèves que j'ai vus, il y a peut être un mois. Je les connais mais j'en ai tellement, c'est ce handicap là qui fait que je fais le décompte pour être sûr du nombre et mes listes sont à point. C'est une question d'efficacité, je trouve que ce n'est pas efficace de perdre dix minutes à prendre des présences.

ENTREVUE N° 3 AVEC L'ENSEIGNANT A2

C: Peux-tu situer ta séance d'hier en water-polo avec ta classe d'hier ?

EA2e3: C'était la 1^e séance. Il faut dire que j'étais absent la veille. Normalement, il aurait dû y avoir une séance préparatoire au cours de laquelle les élèves s'habituent un peu au fonctionnement, sauf que de toute manière le deuxième jour est consacré spécifiquement au thème de l'effort physique. C'est donc qu'à ce moment là je les mets dans un contexte de nage continue en utilisant les corridors. Comme c'est axé sur l'endurance organique et que c'est du déplacement continue, en ce moment là, je leur fait expérimenter un petit peu l'utilisation du corridor. Ils ont deux séances semblables. En fait ils ont une deuxième le mardi suivant. Alors ça se situe en tenant compte du thème de l'effort physique.

C: Combien de séances ont-ils en tout ?

EA2e3: Eux, ils vont en avoir huit mais normalement, ils auraient dû en avoir dix ainsi j'étais absent une journée et il va y avoir une journée pédagogique. Et comme notre système ne prévoit pas de reporter des cours perdus alors en ce moment-là, ils se trouvent à perdre deux cours. On condense donc un peu et on en tient compte dans l'évaluation.

Évènement 1 (l'enseignant présente le thème de l'effort et comment il va être vécu à travers le cours du jour. Il présente aussi le déroulement de la séance en mettant l'accent sur les différentes situations que les élèves vont vivre)

C: Pourquoi avez vous pris du temps pour présenter le thème et le déroulement de la séance ?

EA2e3: Principalement parce que je ne prévois pas les regrouper de nouveau ensemble pour les faire asseoir pour expliquer le déroulement de la séance et le travail à faire. Alors je le présente de façon globale. Je sais qu'il y en a qui ne retiennent pas au complet. Mais au moment où j'explique que maintenant on est rendu à la période du relais, là ils font un lien. Alors c'est pour qu'ils aient une idée d'ensemble de la période et surtout savoir qu'elle est subdivisée en trois parties bien exactes.

C: Est-ce que ce qui t'a animé est le souci de permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils doivent vivre ?

EA2e3: C'est plus du point de vue de l'organisation; c'est faire en sorte qu'il y ait moins de temps morts possibles. Ma première préoccupation est d'utiliser au maximum les 50 mn qui sont mis à leur disposition. Ce qui fait que si j'interviens deux fois, les enfants doivent s'asseoir et écouter, ce qui n'est pas mauvais mais je veux vraiment trancher avec ce qu'ils font de façon régulière dans la journée. Je veux qu'en ce moment-là, ils deviennent des acteurs physiquement actifs. C'est surtout dans ce but là.

C: Donc c'est dans un souci de gain de temps que de permettre que les élèves comprennent ce qu'ils ont à faire ?

EA2e3: Oui! Évidemment, on souhaite qu'ils retiennent mais c'est une question d'ordre pratique.

C: Selon vous est-ce que cette façon de présenter la leçon a des limites ?

EA2e3: Des limites ? La présenter de cette façon là ? (Moment de calme signifiant un moment réflexif de la part de l'enseignant)... Si elle en avait j'aurais pris des moyens pour modifier mon style,

d'après moi c'est le meilleur moyen de préparer leur session.... Ce que je cherche, c'est de les préparer alors je ne sais pas comment j'arriverais à les préparer une demie heure après le début du cours. C'est dans ce sens là que je dis ça. C'est quelque chose qui vient comme introduction.

C: Mais vous ne voyez pas que cette période là prend du temps ?

EA2e3: Non! Elle ne dépasse pas dix minutes, incluant le déplacement. Déjà l'activation a commencé-là. Dès leur arrivée, ils peuvent monter sur le tremplin, nager, sauter, moi je ne leur ai pas fait asseoir... il y a une activation qui se fait sans qu'ils ne s'aperçoivent peut-être... non, ça ne dépasse pas dix minutes en règle générale.

Évènement 2 (après avoir dit aux élèves de lui permettre de bien passer les consignes de la leçon dans le calme et avoir dit aussi que l'élève qui ne peut s'abstenir de parler pendant cette phase est libre de prendre son ami pour qu'ils aillent parler dans les vestiaires afin d'avoir la concentration des autres, un élève parle pendant que l'enseignant explique des choses. L'enseignant le fait sortir du groupe en lui demandant d'aller vers les vestiaires. Puis après que l'enseignant ait fini de donner des consignes, il réintègre inclure de nouveau cet élève)

C: Pourquoi est-ce que tu as intégré de nouveau cet élève que tu avais exclu auparavant ?

EA2e3: Parce que moi, ce que je voulais était d'avoir l'attention des élèves et je l'ai eu quand je l'ai sorti là. Deuxièmement, c'est que cet élève-là est là pour faire de l'activité physique, c'est ma première préoccupation, donc faire en sorte que tout le monde soit en action alors ça va aller contre mon projet si j'élimine un élève pour dix, quinze, vingt minutes. Et troisièmement, c'est que je calcule qu'à cet âge-là, le punir pour 2, 5, 10mns n'a pas de différence, ça n'a aucun impact. L'importance c'est qu'il sait qu'il a été fautif et qu'il sait que j'ai pris position. Je dirais même de façon rigide, très militaire, très sèche dans ma façon de dire : « toi, sors ». C'est toujours dans l'intention de sauver du temps, je ne veux même pas discuter avec, l'explication a été donné avant et je ne veux pas recommencer, donc il sort, c'est fait et tout de suite je continue mon explication parce que c'est ce que je veux. Dès que l'explication est terminée, lui il revient parce que je veux qu'il participe.

C: Donc au moment où vous dites : « monsieur vient », ce qui vous a animé c'était : « moi j'ai eu ma paix et maintenant tu peux venir » ?

EA2e3: C'est-à-dire que le message que j'ai eu à vous passer, il est clair et je pense que vous l'avez bien compris. J'ai tout donné mon message de façon satisfaisante maintenant vous revenez et on continue. Même si je l'avais laissé pour 10 ou 15 mn j'aurais été obligé à un moment donné de le rapatrier.

C: Comment est-ce que tu peux définir ton action pédagogique ainsi posée vis-à-vis de cet élève là et de tes élèves de façon générale ?

EA2e3: De le réintégrer!!! C'est d'abord que la faute n'est pas grave. Il n'a rien fait de grave. En fait c'est qu'il a enfreint la consigne qui voulait qu'on ait le silence et je ne voulais pas attendre et même le répéter. Même si ça chuchote de temps en temps, c'est moi qui reste toujours le juge qui va dire : « c'est assez, vous vous sortez »; et il devient comme un exemple à ne pas imiter. C'est donc un acte mineur, il n'a pas volé là, il n'a pas intimidé personne, ni frappé personne. Il a dérangé c'est mineur, j'ai réagit rapidement et je le réintègre rapidement. Il faut qu'il comprenne qu'il a fait une erreur, ce n'est pas grave.

C: Si je comprends bien, il a été exclu parce qu'il a enfreint à une règle sociale, une règle de vie en groupe. Quelle est donc selon toi la place de cette dimension sociale en éducation physique, le fait

de respecter les règles, de respecter les autres, de respecter les consignes, de respecter l'enseignant qui parle, etc. ?

EA2e3: C'est important pour moi. Ça une place de choix et je vois ça comme très important. Car c'est d'apprendre à fonctionner en société, peu importe la règle, qu'on soit d'accord avec ou pas, il y aura des règles. Où que tu ailles et quoi que tu fasses, tu auras des règles, tu auras des balises à respecter alors les gens doivent le réaliser le plutôt possible. Je pense que je suis un de sept professeurs dans cette journée qui est intervenu plusieurs fois pour ramener des élèves, pour rappeler des règles sociales à respecter. L'important, ce n'est peut-être pas la règle en tant que telle parce que aussi nombreux que nous sommes, les règles sont aussi variées mais c'est de savoir qu'il y en a. Il ne faut pas croire aux gens qu'il n'y a pas de règles. Parfois je fais des blagues et je dis aux jeunes : « même si tu étais dans les Hells Angels, tu t'apercevrais qu'il y a bien de règles et que si tu ne les suivais pas, tu verrais que c'est pas mal plus sévère qu'ailleurs ». On pense qu'ils n'ont pas de règles eux autres, pourtant tout le monde a des règles. Alors c'est de leur faire saisir cela, peut être pas nécessairement leur dire de ne pas parler. Le milieu des enseignants c'est peut être le milieu où ça parle le plus quand il y a une réunion et c'est le milieu où on a le plus de misère à avoir de l'attention et pourtant c'est eux qui interviennent le plus souvent pour rappeler les élèves à l'ordre. C'est donc leur faire savoir qu'il y a des règles.

C: Est-ce que tu crois que c'est important en éducation physique ? Est-ce que ça fait partie du mandat d'un éducateur physique qui semble-t-il doit s'occuper seulement du moteur ?

EA2e3: Non je ne suis pas d'accord avec ça. Je pense que notre mandat comme enseignant, comme éducateur, c'est plus large que ça. Tu éduques quelqu'un. Plus le temps va plus les gens s'aperçoivent avec les compétences transversales qu'on nous parle dans le prochain programme, c'est justement être capable d'éduquer les jeunes d'une façon telle qu'ils puissent transférer leurs bagages au fur et à mesure dans le quotidien ou dans leur environnement social, qu'ils soient en vacance ou qu'ils soient à l'école ou qu'ils soient en voyage, que ce bagage serve, que les élèves puissent faire ce transfert. C'est dire que cette dimension là, d'ordre social, qu'on soit d'accord ou pas, mais tôt ou tard je devrais m'y conformer ou alors changer de place parce que dans n'importe quel regroupement on a des règles à respecter. Il faut qu'ils le voient ça. Je pense que plus c'est organisé, plus c'est « régimenté » probablement, plus il y a des chances que ça fonctionne. Ça ne veut pas dire que ça va bien fonctionner mais c'est important pour n'importe quel domaine de l'éducation, que ça soit à la maison ou à l'école. L'éducation parentale, je ne pense pas qu'il faut ce soit un laisser aller complet sinon on y paye cher après. De toute façon, on sera tôt ou tard dans des situations où les gens vous nous rappeler qu'il y a des consignes. Même si nos parents ne nous élèvent pas de ce côté-là en nous disant qu'il y a moins de consignes possibles, que ça soit le moins contraignant possible pour développer une certaine aisance ou éviter une certaine dépression nerveuse mais tôt ou tard quand il va changer de secteur et qu'il ne sera pas avec ses parents alors « paf », il va rencontrer des gens qui vont lui rappeler qu'il y a un paquet des règles à suivre. Je pense donc que le plutôt, le mieux c'est de rappeler aux jeunes qu'il y a des règles et c'est une de nos tâches.

Évènement 3 (après avoir nagé pendant 12mns pour le test de Cooper, l'enseignant met une situation où ils sont encore appelés à nager plusieurs longueurs mais cette fois avec un ballon en relais)

C: Pourquoi avoir mis un ballon dans cette situation éducative ?

EA2e3: Pour rejoindre deux buts: le premier c'est que le cours en entier est axé sur l'endurance organique avec nage continue. C'est intéressant de voir ceux qui ont capté cette information là, ils sont rares, parce que je commence mon cours en disant: « le cours est axé sur l'effort ». Mais eux ils voient les douze minutes. Donc pour répondre à votre question c'est que le cours étant axé sur un travail basé sur l'effort physique et spécifiquement sur le déplacement, la locomotion dans

l'eau de façon régulière, tous mes exercices seront faits de sorte que les élèves devraient être en déplacement dans l'eau le plus possible. Deuxièmement en mettant le ballon, c'est quelque chose de nouveau pour eux autres alors ils oublient un peu le fait qu'ils font des longueurs; et aussi il ne faut pas oublier le fait que c'est un relais. Je ne leur demande pas de faire trois ou quatre longueurs avec le ballon. C'est une longueur. Aussi il y a l'aspect de compétition et celui de la manipulation parce qu'il y a six corridors qui fonctionnent en même temps, et là je vois que je suis parti en même temps que les autres. L'autre est plus habile que moi parce qu'il est rendu en avant, donc qu'est ce qu'il faut que je fasse ? Eux mêmes font le travail que j'aurais à faire de leur dire comment manipuler le ballon. Ces enfants au début, on voyait, il y en a qui poussaient le ballon, s'accrochait au ballon, il n'avait jamais manipulé avant le ballon de water polo. Et rapidement ils ont appris en regardant autour d'eux comment faire. Et déjà aujourd'hui je vois la différence, je l'ai eu là et je vois cette différence là. Alors côté de l'apprentissage c'est beaucoup plus rapide; l'aspect ludique que génère le ballon et le fait de ne pas oublier que mon cours était axé sur la locomotion surtout pour les mettre dans un travail d'endurance organique. Et je sais fort bien que le 12 mn ne sont pas ininterrompues. Il est interrompu car les élèves arrêtent mais je suis convaincu qu'à la fin du cours, ils auront fait les 12 mn ininterrompues mais sur 50 mn, c'est ce qu'ils ne savent pas. C'est l'astuce que je conserve pour moi, c'est que pour moi il faut que je les fasse nager au moins 12 mn mais pour y arriver ça prend 50 mn, en introduisant le ballon. Aussi le thème de la manipulation qui doit être évalué se trouve abordé de façon indirecte.

C: Est-ce que tu auras procéder de la sorte si tu avais une classe de secondaire 5 ?

EA2e3: Je l'aurais peut être mis mais pas fait en y ajoutant des variables.

C: Est-ce donc à cause de leur niveau ou est-ce à cause du fait que c'est la première fois qu'ils le font que tu as mis le ballon ?

EA2e3: C'est-à-dire que la balle serait arrivée tôt ou tard dans un exercice même si j'étais avec les secondaires 5, 4, 3, 2 ou 1, elle serait arrivée. Maintenant mon installation est déjà avec les câbles, je suis limité à des corridors. Je l'aurais utilisé de toute manière principalement parce que l'aspect de la manipulation est inclus dans ma préparation. Alors le ballon je l'aurais probablement mis quelque soit le niveau, principalement parce qu'il est dans mes objectifs.

Événement 4 (Tandis qu'un élève fait le mouvement de contrôle de la balle à la nage, l'enseignant le regarde attentivement en le suivant près de son couloir. Puis après il note quelque chose sur son calepin)

C: À quoi tu pensais quand tu le regardais ? Quel était ton état d'esprit pendant ce moment-là ?

EA2e3: Il y a plusieurs états d'esprit-là. D'abord quand ils me voient circuler, ils se sentent observés et c'est ce que je veux. Ici je venais de voir qu'il y avait une correction majeure dont j'avais parlé à d'autres précédemment; c'était un exemple frappant de quelqu'un qui voulait contrôler en touchant le ballon. Son dribble était fait de sorte qu'il croyait pousser le ballon d'un côté à l'autre avec ses mains, exactement l'inverse que j'avais expliqué en disant que ce n'était pas un dribble comparable au hockey où je me sers du bâton, je laisse aller la rondelle et je l'arrête d'un côté à l'autre comme ça pour dribbler. Comme je leur avais fait la remarque je voyais que lui il faisait exactement ce qu'il ne fallait pas faire. Et comme c'est un bon exemple à ne pas faire, j'avais dit à certains élèves : « voyez vous là, ça c'est ce qu'il ne faut pas faire », et comme il était dans le premier couloir je voulais le lui préciser.

C: Mais qu'est ce que tu regardais ?

EA2e3: Sa technique, sa façon de manipuler le ballon.

Évènement 5 (l'enseignant, tout au long de la séance et dans cette séquence, observait des élèves et les cotait. Dans cette séquence, il fait remarquer au sauveteur un des élèves qui a des habiletés avancées en natation.)

C: On te voit tout au long de la séance observer les élèves, prendre des informations et les coter. Est-ce que ces informations que tu prends et notes de leur pratique vont-elles influencer la conception et le déroulement de tes futures séances ? Par exemple, aujourd'hui tu les as eus, est-ce que ces informations prises ont été utiles dans le contenu de l'enseignement d'aujourd'hui ?

EA2e3: Influencées pour modifier ma préparation d'aujourd'hui ?

C: Oui!

EA2e3: Non! Principalement parce qu'ils commencent alors la première évaluation n'est pas la plus significative. Ça le serait si j'étais dans ma deuxième semaine. Dans ma deuxième, je regarderais et je dirais : « là il y a une faiblesse marquée sur tel côté alors il faut que je mette une emphase dessus. Je vais diminuer, par exemple au niveau du contenu et je vais me concentrer plus sur le contenu des habiletés », ça se peut. Au début comme ça, c'est mon premier cours et je ne peux dire que ça m'a influencé.

C: Mais les notes que tu prenais servaient à quoi ?

EA2e3: Ce qui je notais était pour le test de Cooper où je leur avais dit que les critères d'évaluation étaient la régularité (+ ininterrompu) et vers la fin, qu'on voit ici, j'avais introduit le ballon et donc je notais toute de suite où je les classifiais au niveau de la manipulation. C'était une observation de départ et après ça je vais poser l'évaluation plus précise après qu'ils auront eu la chance de pratiquer. Là je voulais juste me faire une idée à peu près... mais je ne m'en suis pas servi parce que je sais que dans l'ensemble, ils éprouvent de la difficulté.

C: On voit ici que tu ne fais pas de retour au calme avec un moment de bilan de la séance, un retour réflexif. Tu finis ta séance et tu dis aux élèves : « au revoir, on se voit demain ». Pourquoi n'as-tu pas fait cette phase de retour au calme ?

EA2e3: C'est toujours dans le même but d'utiliser au maximum le temps réservé aux élèves pour l'action. Je voulais que le maximum de temps soit réservé à la pratique de l'activité physique. Si je fais un retour, j'aime mieux en parler le lendemain. De toute façon je ne crois pas à la pertinence de faire un retour à la fin des cours, souvent les élèves sont préoccupés, ça peut être les examens après le cours, le dîner s'en vient, la tête n'est plus là. Alors je me dis pourquoi gaspiller ce temps là, moment que je peux faire au cours prochain. Je choisis donc d'aller jusqu'à la limite du cours, moi mon cours fini « à et quinze » et dès que je m'en aperçois je leur dis de sortir de l'eau : « allez vous-en, c'est fini, au se voit demain, je n'ai même pas le temps de vous parler ».

C: Tu sembles dire que tu ne vois pas la pertinence d'un retour au calme. Est-ce que tu ne penses pas que si les élèves comprennent leurs manques et faiblesses et leurs raisons de ceux-ci par un moment réflexif qui a lieu au retour au calme, cela ne va pas concourir à l'efficacité de ton acte pédagogique ?

EA2e3: D'abord il faut que dire que ces élèves là, je les ai pendant 10 périodes de temps. C'est long, pour certains qui trouvent que c'est formidable d'avoir 10 cours d'éducation physique avec les mêmes élèves, mais c'est aussi court si je me compare avec quelqu'un qui va avoir les mêmes élèves pendant toute l'année. Ces dernières catégories de personnes là peuvent prévoir des temps où il y aura un certain retour, étude de ce qui s'est passé. Moi sur une période de 10 cours, il va y avoir des moments comme ça mais je ne le fais pas à chaque cours de façon systématique, non,

parce que je pense que ce n'est pas long 10 périodes et là je vais avoir huit avec eux autres. Quand je commence les cours je passe à peu près 10 mn à expliquer et aussi à faire un retour réflexif, si je dois prendre un autre 10 mn à la fin du cours pour cela, ça veut dire je vais prendre presque la moitié du cours pour un aspect plus théorique. Moi je me dis il faut que ça soit axé sur le mouvement alors je dois être le plus concis possible, au risque même de me répéter. Mais de là à insister sur un raisonnement qui suit une période de pratique... une réflexion théorique là, je ne crois pas... d'abord nos périodes sont trop courtes, 50 mn. Si c'était 70 mn, peut-être, je vous l'ai dit hier à l'entrevue. Et la durée d'un enseignement est de 10 cours et ce n'est pas long.

C: Donc si je résume ta pensée c'est que ce n'est pas parce que tu ne crois pas à la pertinence du retour au calme mais c'est que tu as des contingences (brièveté des périodes, 10 cours par exemple) telles que tu ne peux le faire...

EA2e3: Ce n'est pas prioritaire. Moi je ne le vois pas comme une priorité. La priorité, c'est de faire de l'activité physique. Moi l'activité intellectuelle, se concentrer là-dessus n'est pas prioritaire...

C: Non! Ce n'est pas 20 mn sur la réflexion mais leur poser des questions sur « le comment et le pourquoi » de leurs échecs et de leurs réussites peut participer à leur compréhension et ainsi à l'efficacité de ton action, peut-être.

EA2e3: C'est vrai! Mais il faut dire que les interventions professeurs (1 pour 30 élèves) sont difficiles pour les deux parties: le professeur et les élèves. Il va arriver que pendant le cours, je les regroupe en sous groupe au bord de la piscine pour savoir, par exemple ce qui ne va pas, qu'est ce faut faire, quels problèmes ils ont rencontrés... mais pendant ce temps les autres fonctionnent. Et le fait qu'il y a un sauveteur aussi m'aide parce que je suis moins porté à dire il faut que je les surveille tous. Et souvent le feed-back va être plus naturel en sous groupe que si j'avais les 36 en même temps, parce qu'il y a des gens qui sont gênés. Alors le retour en arrière, je ne le fais pas avec tout le groupe.

ENTREVUE N° 1 AVEC L'ENSEIGNANT A3

C: Comment as-tu trouvé ta séance avec les secondaires 5 que nous avons observé le mercredi portant sur le démarquage ?

EA3e1: Je dirais que les éducatifs utilisés pour faire le démarquage, je crois qu'ils étaient très bien. Le problème, c'est que les élèves n'étaient pas tous du même niveau. Il y en a encore qui ne sont pas capables de garder le ballon en dribble et donc ont de difficultés de reconnaître les signes du démarquage afin de faire des passes efficaces. Il y a des gens pour qui ça va bien mais il y en a pour qui c'est plus pénible. C'est évident que même si mon objectif est le démarquage, je sais très bien qu'il y en a qui ne vont pas l'atteindre parce qu'ils n'ont pas tous les mêmes possibilités en basket-ball.

C: Mais sais-tu ceux qui ont assez de difficultés dans ton cours ?

EA3e1: Oui, je suis capable de les reconnaître sauf qu'il est trop tard pour être capable de les aider en secondaire 5. Ils ont sauté des étapes qu'ils auraient du faire en secondaire 2,3 et 4. Je ne peux pas en secondaire 5 montrer à quelqu'un à dribbler alors que l'objectif c'est le démarquage, je ne suis pas rendu là, là. Ce serait pénaliser tous les autres qui savent le faire pour une ou deux personnes qui ont encore de la difficulté à voir le jeu complètement.

C: N'y a-t-il pas d'autres stratégies que tu pourras faire pour les aider eux aussi ?

EA3e1: Beuh, j'en ai faite en situation de jeu lorsque je les ai demandés de compléter un certain nombre de passes avant de pouvoir tirer au panier. Ça fait en sorte de ralentir le jeu afin de permettre à ces personnes là de voir plus le jeu là et de recevoir aussi de passes. En fait, souvent puisqu'ils ont de la misère à dribbler, on ne leur passe pas le ballon. Alors il faut faire en sorte qu'ils aient la chance de l'avoir. L'autre façon de faire serait de forcer les gens à ne pas dribbler, de jouer sans dribbler. Ça enlève une partie de la complexité du jeu. Je le fais aussi dans le jeu afin de permettre à ces gens là de bien protéger le ballon et voir. Parce que ces gens là attrapent le ballon et partent à dribbler tout de suite sans regarder le développement du jeu autour d'eux. Aussi on a l'effet contraire, c'est-à-dire ceux qui sont bons, qui manipulent bien le ballon et qui pensent seulement qu'à dribbler. Ils ne pensent pas du tout aux autres mais à eux autres. Ils prennent le ballon dans le fond du terrain et montent jusqu'en haut sans faire de passe à personne. Ce qui fait que tu as deux niveaux, tu as ceux qui ont beaucoup de difficultés à dribbler et qui ne sont capables de voir le jeu et tu as ceux qui sont le contraire, capables de bien manipuler le ballon, sauf que par le fait qu'ils sont très bons ils ne veulent pas passer à ceux qui ont de la misère et ils veulent garder le ballon pour eux. Alors eux aussi, il faut les relancer afin qu'ils soient capables de jouer en équipe, à être capables de faire des passes efficaces à tout le monde. Ce qui fait que tu as les deux extrêmes dans ce cours là, là. Ce n'est pas un cours élites mais un cours scolaire.

C: Est-ce que les élèves savent qu'ils sont en éducation physique et que dans la classe il y a des niveaux ?

EA3e1: Avant que tu ne viennes filmer, j'en ai parlé dans le premier cours. Parce que certains se plaignaient parce qu'on ne jouait pas assez, surtout les bons joueurs, alors je leur ai expliqué que c'était un cours qui s'adressait à la masse, à tous les gens qui voulaient faire le BB et non un cours d'élites. Je m'attendais à ce que ceux qui performant bien, qui ont plus d'habiletés et qui ont de la facilité donnent un coup de main à ceux qui ont plus de difficultés pour rehausser le niveau de jeu de tout le monde. C'est évident que lorsque je dis ça je vais chercher à développer certaines valeurs. Ceux qui ont de la facilité, ce serait la coopération avec les autres. Qu'ils soient bons ou

pas bons, ce n'est pas ce qui important pour moi; ce n'est pas un facteur important. Ce qui je leur disais aussi c'est d'être capable de travailler ensemble, être capable de donner un peu ce que nous avons chacun et faire en sorte qu'on sorte gagnant.

C: Quelle est donc ta conception de l'éducation physique ?

EA3e1: Moi ce que j'aimerais, c'est donner le goût à tout le monde d'en faire, d'aimer en faire et de continuer à en faire une fois qu'ils sortiront d'ici, être capable de voir qu'il faut prendre soin de la machine humaine. C'est plus au niveau des valeurs que je trouve ça important et non au niveau des activités comme telles. Pour moi, ce qui est important est que celui qui n'aime pas ça trouve quelque chose d'agréable à faire, et que celui qui est très bon, qui veut jouer sans arrêt, que lui aussi... que ça dépasse un peu plus le cadre du BB, c'est que je veux qu'ils apprennent un peu là.

C: Mais quand tu dis : « valeurs », c'est quoi ces valeurs que tu recherches ?

EA3e1: Les valeurs que je veux véhiculer sont : premièrement qu'ils soient capables de travailler ensemble (donc coopération; je la trouve importante), le respect des autres et des consignes (accepter que l'autre a des difficultés et être capable de lui donner un coup de main si possible), ça c'est un gros problème chez les bons joueurs, comme je te le disais tantôt là, comme avoir une fille dans leur équipe est un handicap pour eux autres. Alors il faut faire en sorte que les filles soient intégrées sans non plus les pointer du doigt. Quand je leur dis : « vous êtes obligés de faire 5 passes dans la zone adverse avant de tirer au panier », pour moi c'est une façon d'intégrer les filles. Je pouvais dire cela autrement, par exemple, « vous êtes obligés de faire une passe à une fille avant de lancer au panier », si je les disais comme ça là, c'est sûr que je me planterais. C'est sûr que les filles sentiraient beaucoup de pression mais de cette façon là, ça ne mentionne pas de passer aux filles mais, je sais que de toute façon ils seraient obligés de le faire. Donc c'est ça, être capable de travailler ensemble, la coopération est importante pour moi; être capable de respecter les consignes, puis être capable de donner un certain effort physique, être capable de persévérer quand je te demande quelque chose, pour moi, ces valeurs là sont importantes surtout dans le monde d'aujourd'hui où tout est facile, où ils ont tout accès facilement. Le plus souvent ces élèves ici sont choyés, sont sélectionnés, ce sont des élèves qui viennent d'un milieu économique favorisé, ils ont tout facilement. Souvent les élèves qui ont tout facilement, quand ils rencontrent des difficultés ils sont portés à décrocher plus vite ou à abandonner plus vite.

C: Est-ce que les élèves, pendant ton cours, que ce qui est important en éducation physique et à ton cours sont ces valeurs là à acquérir : le savoir être (respect des autres, respect des consignes, persévérance, coopération), le savoir-faire (les habiletés) et le savoir ? Et s'ils le savent est-ce que tu tiens compte dans l'évaluation ?

EA3e1: Oui! Ils sont au courant. Aussi sur les feuilles que j'ai pour l'évaluation, il y a plusieurs critères que j'utilise et ils peuvent venir voir ces feuilles au début et à la fin de chaque cours. Ils savent très bien... Au premier cours j'explique un peu les modalités de l'évaluation, sauf que ce que je ne fais pas assez, c'est que je ne reviens pas là-dessus assez. Mais ce n'est pas assez concret. Par exemple quand je leur demande de faire un exercice de démarquage, ils pensent que c'est l'exercice en tant que tel mais ils ne savent pas que ça va prendre de l'organisation, de la coopération pour le faire. Ça c'est quelque chose que je mentionne pas assez peut-être alors que je devrais le faire plus, le mentionner davantage. Étant donné que mon objectif est le démarquage, je leur dit à quoi ça sert, comment le faire mais une fois que l'explication est finie et qu'ils passent à la pratique je me rends compte que ça prend du temps avant qu'ils organisent eux-mêmes. Ça pourra être une occasion pour moi de leur dire que c'est un moment de coopération, être capable de s'organiser ensemble pour travailler ensemble afin de pouvoir faire cet exercice là le mieux possible. Mais ça je ne le mentionne pas assez... Il est aussi important qu'ils aient du plaisir, qu'ils aient du goût à pratiquer de l'activité physique. Ce qui fait que souvent, même en secondaire 5, je

jouais avec eux à des activités qui n'ont aucun rapport avec l'activité et le thème du jour, soit le BB. Mais c'est pour briser le rythme, qu'ils aient du plaisir, qu'ils se souviennent comme ils étaient quand ils étaient plus jeunes... le plaisir pour avoir le plaisir de jouer simplement.

C: Quand tu dis : « ce n'est pas un cours d'élite mais un cours qui s'adresse », est-ce cette idée insinue une différence entre le sport et l'éducation physique ? Si oui, est-ce que l'éducation physique est différente de la pratique du sport d'élite pour toi ?

EA3e1: Je te dirais que, il y a des valeurs qui se retrouvent dans les deux contextes nécessairement. Sauf que mon approche, à moi, serait différente si j'avais un contexte d'élite probablement. Parce qu'au départ ceux qui font de la pratique d'élite veulent être là aussi alors que dans mon cours à moi, ce ne sont tous qui veulent être là.

C: Comment peux-tu qualifier ton cours de BB que nous avons observé si tu considères ces deux contextes ?

EA3e1: C'est un sport d'éducation physique. La différence est au niveau de mon approche et de ma clientèle. Si c'est un sport d'élite, les élites eux veulent être là. Ils resteraient après l'école et l'engouement ne serait pas le même. Je pourrais être plus exigeant à tous les niveaux que je ne le suis là en ce moment : au niveau physique, au niveau de l'effort physique... Une des belles valeurs que tu aller chercher au niveau des sports d'élite, c'est le dépassement de soi. Tu peux pousser un jeune un plus dans le sport d'élite qu'en éducation physique. Au cours d'éducation physique si tu es trop sur son dos, il peut décrocher alors qu'en sport d'élite le jeune en veut plus, il veut qu'on lui en donne plus, c'est pour ça qu'il est là. Alors qu'en éducation physique ce n'est pas pareil.

Évènement 1 (l'enseignant demande aux élèves de se mettre devant lui, car le cours va bientôt commencer. Alors plusieurs sont assis, il y a certains élèves qui traînent encore le pas. L'heure du début du cours est dépassée apparemment. L'enseignant observe un élève et lui : « jean, tu n'es pas en retard, ce n'est pas grave ». Lorsqu'il a l'attention de tous les élèves, l'enseignant débute son cours par une remarque : « je sais qu'il fait beau dehors et qu'on aimerait tous y être. Cependant j'ai fait un effort pour être présent dans le gymnase, vingt minutes avant le début du cours et j'attends de votre part que vous respectez l'heure, s'il vous plaît ».

C: Pourquoi avoir fait cette remarque au début de ton cours à tes élèves ?

EA3e1: En secondaire 5, ça devient comme plus on avance plus ils arrivent en retard au cours. Moi je ne cherche pas à confronter ni une classe, ni les élèves. Le moyen que j'ai pris pour que jean sente qu'il est en retard, de même que la classe, c'est de faire cela de façon sarcastique. Moi je savais que jean était en retard, lui il savait qu'il était en retard. Je me suis pris avec un sens de l'humour pour lui dire: « organise-toi pour être à l'heure la prochaine fois ». Mais j'ai pris ce moyen là. Ils sont une gang qui joue chaque midi au soccer et à chaque fois ils arrivent à la limite du cours. Je n'avais pas le goût de le planter et lui dire : « écoute va chercher un billet » mais j'aime mieux faire appel à son intelligence, à son sens du raisonnement. Puis il sait que j'ai raison aussi. J'aime mieux faire cela que d'arriver et le confronter.

C: Donc l'utilisation de cette forme sarcastique, de l'humour alors que les élèves sont en retard est une façon, pour toi, de ne pas confronter les élèves ?

EA3e1: Oui, jamais je ne vais confronter un élève par rapport à moi. Je vais le confronter par rapport à lui-même, par rapport aux autres mais non à moi. Si un élève parle en même temps que moi, c'est sûr que ça me fatigue mai je sais aussi que ça fatigue les autres élèves qui veulent écouter. Alors c'est ce que je dis : « tu dérange ce qui veulent écouter ». Jamais par rapport à moi; pour moi ça serait la dernière affaire à faire, avoir le un contre un. Il sait que c'est moi l'autorité, mais je ne

veux pas que ça se dirige contre moi, il faut que ça se dirige contre lui même et contre les autres si je veux que ça a un impact sur lui. Parce que, à chaque fois que tu te confrontes tu te trouves tout le temps dans le trouble. Ca je n'aime pas cela, je ne suis pas leur ennemi et je ne veux pas non plus le devenir... Aussi en secondaire 5, le discours que je prône est celui de l'autonomie : « tu es en secondaire 5, tu t'en vas au Cégep... ». Si ça se reproduisait encore avec le même élève, probablement je le prendrais à part et je lui dirais : « écoute tu en secondaire 5, tu as 16 ans, il faut que tu deviennes de plus en plus autonome. Tu vas faire quoi au cégep alors que personne ne prendra les présences, personne pour t'encadrer, tu vas faire quoi ? Il faudrait que tu commences à me démontrer au secondaire 5 que tu deviennes de plus en plus autonome ». C'est une approche que je prendrais, je fais encore appel à lui même, à ses ressources à lui et non de moi, à être très strict ou à tout lui donner. Il faut que les réponses viennent de l'autre autant que possible. Je te dirais que je fais ça du secondaire 1 à 5.

C: Ah oui!

EA3e1: En secondaire 5 j'utiliserais plus cette stratégie d'appel à l'autonomie mais en secondaire 1, celui qui me dérange, je lui ferai sentir qu'il dérange les autres. Mais en ce qui concerne la confrontation, jamais je vais le faire de secondaire 1 à 5.

C: Penses tu que l'humour est important est éducation physique ?

EA3e1: L'humour, ça désamorce beaucoup de choses. Je crois que oui. Je te dirais que la différence entre les profs. C'est surtout la personnalité. Les élèves accrochent aux personnalités et c'est après qu'ils vont accrocher à la matière. C'est vrai qu'il y a des matières qui sont plus facile à vendre que d'autres. Mathématique, tu n'as pas le choix, il faut que tu en fasses. Si un prof de math est poche, il sera sauvé par sa matière parce que les élèves sentent qu'ils en ont besoin peu importe l'enseignant. Alors que pour d'autres matières, les élèves pourraient facilement décrocher parce qu'ils ne sentent pas le besoin de ça. Donc l'humour est un moyen important, il faut savoir quand s'en servir et bien s'en servir. Si je te dirais que quand j'ai une classe pour la première fois, je ne fais pas mes Jokers tout de suite, j'établie mes règles de fonctionnement d'abord comme il faut, après ça je laisserais aller.

Évènement 2 (l'enseignant présente le cours et son déroulement. La démonstration de certains exercices de l'activation a été faite par certains élèves. À la fin de la présentation l'enseignant demande aux élèves ceux qui avaient des questions)

C: Pourquoi as-tu présenté ton cours et les différentes situations éducatives que les élèves doivent vivre aux élèves ?

EA3e1: Pour leur présenter ce qu'on doit faire pour être capable de bien le faire sans perdre de temps; donc c'est pour sauver du temps pour en faire plus. Je ne peux pas faire un cours sans faire cela il me semble. Il faut qu'ils sachent où est-ce qu'on s'en va et qu'est ce qu'on va faire, puis le démontrer pour rejoindre le maximum d'élèves. Parce que seulement l'écrire au tableau, ils vont me dire « oui. Oui » mais lorsqu'ils vont virer de bord pour le faire, ce sera tout croche. Alors j'aime mieux prendre le temps, l'expliquer et le démontrer pour qu'il n'y ait pas d'hésitation quand ils vont le faire.

C: Est-ce donc le souci de permettre aux élèves de connaître et comprendre ce qu'ils doivent faire dans le cours ?

EA3e1: Oui! C'est pour ça que je leur ai dit : « je voudrais le voir en situation de jeu après ça, vous l'avez vu. On le fait en petits groupes mais j'aimerais être capable de le voir en situation de jeu après ça ».

C: Mais qu'est ce qui t'animait d'autres lorsque tu as demandé aux élèves s'ils avaient des questions à poser ?

EA3e1: Parfois je parle et je me rends compte qu'il y a certains élèves qui ne m'écoutent pas. Je le pense même si tu as l'impression qu'ils écoutent. Alors c'est pour être certaine qu'ils ont compris. Ce n'est pas la meilleure façon de faire mais c'est pour être certain que je me sente bien après, être certain qu'une fois que j'ai dit et fait ce que j'ai à faire, eux ils comprennent. En tout cas, moi ça me rassure un peu.

C: Est-ce une forme d'évaluation ?

EA3e1: Ça pourrait être ça oui... Pour moi c'est être certain que tout le monde a compris. Moi je veux avoir le contrôle dans tout là. Et je veux voir aussi si je contrôle ça. Ce qui serait mieux ce serait de pointer quelqu'un dont je pense qui est dans la lune. C'est que je voudrais faire mais c'est comme si je suis pris par le temps.

C: Donc si je résume ce qui t'a animé est deux ordres : la première est de t'assurer que les élèves ont réellement compris et la deuxième chose, c'est une façon d'avoir l'attention de tous les élèves ou d'un élève en particulier qui dérange.

EA3e1: Oui! C'est pour ça que je me déplace quand je présente mon cours.

Évènement 3 (les élèves s'échauffent seuls sans dirigisme de la part de l'enseignant. Celui-ci se déplace pour superviser)

C: Penses tu que cette phase d'échauffement est important en éducation physique ?

EA3e1: Je crois que oui. Je ne pense pas qu'on peut commencer un cours comme ça par un étirement. Je pense qu'il faut commencer par une mise en train pour les réveiller, les stimuler un peu plus.

C: Mais pourquoi la mise en train est-elle importante ?

EA3e1: J'aimerais qu'ils sachent qu'ils viennent ici pour bouger et qu'il va falloir qu'ils bougent. Il va falloir qu'ils prennent un certain rythme dans le cours pour fonctionner. Et le rythme c'est commencer le cours avec une explication au début, une activation, un étirement...

C: Mais quelle est la valeur de la mise en train ?

EA3e1: Je ne sais comment te l'expliquer mais je vois. C'est ma façon à moi de faire, ce n'est personne. Je ne sais pas si les autres le font. Tu ne peux pas commencer une activité physique quelconque quand tes muscles ne sont pas échauffés d'une façon ou d'une autre.

C: Mais pourquoi le muscle doit être échauffé ?

EA3e1: Mais pour mieux travailler; les pulsations cardiaques vont augmenter, monter. Il faut que l'élève sache que ça boue en dedans. Tu ne peux pas arriver et dire : « o.k. on commence l'étirement, mettez vous en cercle. On va faire ci et ça, après ça on va passer à autre chose ». Non pour moi il faut qu'il ait de quoi avant. Parfois c'est dans cette période là qu'on va faire d'autres jeux différents du BB.

C: Alors si tu trouves que c'est important, que fais-tu pour t'assurer que tous les élèves font exactement et correctement ce que tu leur demande de faire ?

EA3e1: Je me promène pour m'assurer que tout le monde le fait bien. Si c'est mal fait, j'interviens sur ceux qui ne le font pas bien, et ce, d'une façon individuelle et d'une façon globale en m'adressant à tout le groupe. Dans cette classe si je m'aperçois qu'il y a 11 élèves qui ne le font pas correctement alors j'arrête et j'explique de nouveau ce que je veux... L'élève à qui j'ai dit qu'il avait des jambes mortes n'avait pas compris ce que je voulais dire. Je voulais lui dire qu'il n'allait pas vite mais il n'a pas saisi. J'aurais dû le lui dire directement cela. Peut-être un autre élève aurait compris parce que lui il m'a dit « ah oui parce que j'ai joué au soccer à midi ».

C: Pourquoi avoir utilisé cette stratégie dans laquelle les élèves sont partout et travaillent librement ?

EA3e1: Parce que je veux les forcer à travailler ensemble et à travailler ensemble rapidement. C'est sûr que je pourrais les placer tout en rang et être beaucoup plus strict dans l'organisation mais eux autres s'assument, nous sommes en secondaire 5. Pour moi c'est une façon de les aider indirectement à être autonome.

C: Est-ce qu'en secondaire 1 tu l'aurais utilisée ?

EA3e1: Peut-être pas de cette façon là. J'aurais été plus directif en secondaire un. Ils auront moins de marge de manœuvre en secondaire 1 mais je ne te dirais pas à 100 pour 100, non plus... En secondaire 1, si j'avais la même chose j'utiliserais des moyens pour qu'ils s'organisent plus vite. Je pourrais dire : « écoutez là la première équipe qui commencent à 5 points ». Ça se garocherait partout en secondaire 1 si je le disais. En 1 j'utilise les points. Mais je n'aime pas ça le faire parce que c'est renforcer quelque chose qui n'est pas vraiment important. C'est la dernière façon de faire, je trouve, le renforcement avec des points. « Tonds mon gazon, mon garçon pour 5 dollars, va pelleter la neige pour... » Alors on développe une valeur non importante... on le fait pour de l'argent. Ce n'est pas vraiment important. Pour moi ce n'est pas ça l'important, tant qu'à faire quelque chose fait le bien, fais le pour rendre service. Le plaisir de rendre service aux autres, c'est quelque chose qui disparu ici.

Évènement 4 (Après l'exécution motrice d'un élève que l'enseignant a observé, il dit : « c'est beau »)

C: Tu viens ici d'évaluer le geste de cet élève, en fonction de quoi tu as dit : « c'est beau » ?

EA3e1: Les critères sont qu'il a fait un changement de direction et a sorti sa main pour recevoir le ballon. C'est ce que je voulais qu'ils fassent dans cet exercice là. Sur une droite est capable de faire un changement de direction et sortir la main. Il a rejoint en plein ce que je voulais qu'il fasse. J'imagine, j'ai pris pour acquis qu'il savait pourquoi j'ai dit que c'est beau. J'aurais pu demander à celui qui passait le ballon : « pourquoi c'est bien ce qu'il a fait » ? Pour être certain qu'ils comprennent ce que je viens de dire là, j'aurais pu demander à celui qui lui avait passé le ballon.

C: Mais pourquoi tu ne l'as pas fait ?

EA3e1: Je ne sais pas. Moi dans ma tête, je me suis dit que celui qui l'a fait comprenait. De plus qu'il a fait plusieurs fois avant, pour moi c'est clair qu'il comprenait ce qu'on faisait.

C: Pendant que tu regardais tes élèves dans cette pratique, quel était ton état d'esprit ?

EA3e1: Mon état d'esprit c'est de voir s'ils ont compris ce que j'ai expliqué et de savoir s'ils sont capables de l'appliquer. Quand je me promène comme ça et je regarde c'est de voir s'ils font ce que je demande. Je veux voir s'ils comprennent ce que je demande. C'est uniquement cela, de l'observation. S'il ne l'atteigne pas, c'est d'intervenir et faire en sorte qu'ils l'atteignent.

Évènement 5 (Des élèves doivent pratiquer une situation au panier. L'enseignant est arrêté et observe qu'ils s'organisent et que l'activité commence, puis il intervient)

C: À quoi est-ce que tu pensais lorsque tu observais ce groupe d'élèves ?

EA3e1: J'étais en tabernacle. Je me demandais pourquoi eux autres ne s'organisent pas alors que le reste de la classe est capable de le faire. Là je regardais les gens qui font parti de cette équipe là et il y a quelques personnes qui sont encore vraiment indisciplinés. Des personnes qui ne sont pas trop autonomes, un peu bébés je pense. Là je me disais : « moi y aller ». Ca ne me tentait pas du tout d'y aller mais j'y vais parce que il faut que j'y aille. Je me disais : « pourquoi en secondaire 5, il faut que j'aille les placer, les organiser alors que à cette étape ils doivent être capables de s'organiser tout seul. Il n'y a pas un dans ce groupe là qui a pris en charge le reste de l'équipe. Ceux qui peuvent le faire, ne le font pas ». Alors il faut que je m'adresse à ces gens là. Parfois tu penses qu'un jeune est capable de prendre le leadership mais tu te rends compte qu'il n'est pas encore capable. Il y a là dedans je pensais qu'ils étaient capables de le faire mais ils ne sont pas capables du tout. Ils ne sont pas encore rendus là. Il est trop centré sur lui même pour être capable d'organiser les autres. Je te dirais qu'en premier lieu, j'étais fâché.

C: Est-ce donc dire que pendant que tu observais et que tu te demandais pourquoi ils n'étaient pas capables de s'organiser tout seuls, tu cherchais en même temps les raisons de ce constat ?

EA3e1: Oui je cherchais les raisons, parce que je me disais que ce n'est pas possible statistiquement que sur les sept personnes d'une équipe, tous les sept n'ont rien compris. Je me suis dit que mon explication était claire, de plus on l'a aussi fait hier. Je me suis dit au niveau de la structure de l'exercice, il n'y a pas de problème, tout est en place pour qu'ils le fassent. Alors si le problème n'est pas de l'explication, pas de moi comme tel, c'est donc qu'il y a un problème à l'intérieur de cette équipe là. Donc quand j'étais ainsi arrêté à observer je cherchais la réponse à ma question.

C: Est-ce que tu en as trouvé ?

EA3e1: Je me suis dit que dans cette équipe là il y avait, comme je te le disais, deux personnes qui étaient comme trop indisciplinés et je pense que cela nuisait aux autres. Dans les autres, il n'y avait personne qui avait un caractère assez fort, je pense, pour dire à ces deux là de se placer pour commencer.

C: Pourquoi es tu allé intervenir ?

EA3e1: Parce que je trouvais que ça prenait trop de temps et ça n'avancait pas du tout. Je ne voyais pas que ça pourrait aussi avancer ainsi. Je me disais que si je n'y vais pas, ça va être trop long. Ça ne finira plus et ils vont rien faire durant tout ce temps. Aussi je ne veux pas pénaliser les autres qui sont dans cette équipe là et qui subissent un peu les caprices des autres.

C: Tantôt dans les commentaires de l'évènement 3, tu parlais de donner les occasions aux élèves pour les aider à être autonomes, est-ce que tu ne penses pas que tu aurais pu trouver d'autres stratégies pédagogiques, autre que cette intervention de ta part, qui s'insérerait dans une perspective d'aide vers une autonomisation des élèves dans cette situation ?

EA3e1: Ah oui si!

C: Mais pourquoi tu ne l'as pas fait ?

EA3e1: Parce que je n'ai pas le temps, je voulais sauver du temps personnellement.

C: Mais est-ce que tu penses que ces élèves là ont compris leur faiblesse ?

EA3e1: Non je ne pense pas. Il aurait fallu que je le mentionne. Moi je le vois ça. Ce qu'il aurait avoir lieu c'est d'aller voir un des élèves de l'équipe et lui demander pourquoi dans son équipe ça ne fonctionne pas. Probablement, cet élève me dira que ces deux là niaient tout le temps ou ils font la tête tout le temps. Ca ce serait une façon de faire ou de les faire asseoir tous et demander à l'équipe pourquoi ça ne fonctionne pas, et attendre leur réponse. C'est ce que j'aurai du faire, ce serait l'idéal à faire. C'est de les asseoir, laisser rouler les autres, mais j'ai fini par cette équipe là. C'est eux autres que j'ai vu à la fin alors que si je les avais vu en premier... alors si je fini par eux, si je mets du temps trop sur eux autres, tout le temps que les autres ont mis pour le faire, ils vont se tanner aussi et l'éducatif va se détériorer. On ne peut pas le faire pendant 15 mn; 10 mn c'est même trop long. Moi j'ai fait le tour de chaque équipe et fini avec eux. Si je les avais vus avant j'aurais commencé par eux sachant que les autres s'étaient bien organisés. Là vu que j'ai fini avec eux et que ça fait déjà plus de 5 mn que les gens travaillent cet éducatif, je ne pouvais pas prendre trop de temps et laisser les autres aussi faire encore pendant plus de temps sinon ça allait être difficile.

C: Est-ce que tu as retenu quelque chose de l'observation de cette équipe ? Il y a une information importante que tu as retenue ?

EA3e1: Ce que je retiens c'est que la majorité des élèves font exactement ce que je voulais qu'ils fassent et c'est une minorité qui fait autre chose, qui manque d'autonomie et de discipline. J'ai l'impression, même si je parle vite, de faire en sorte que tout soit clair dans ce cours là. Je l'écris au tableau, j'explique comme il le faut, je prends même du monde pour démontrer, une fois que ça c'est fait, le reste ne dépend plus de moi, ça dépend d'eux autres. Je dirais que cette séquence là que tu m'as montré, les responsables c'est eux autres il faut qu'il le sache sauf que je n'ai pas pris les moyens pour qu'ils le sachent dans un souci de gain de temps et de passer à autre chose dans mon cours, il avait fallu que je les place, je leur ai donné une petite tape dans le dos pour qu'ils fonctionnent là.

C: Est-ce que tu es obligé de faire vivre à tes élèves tous les éducatifs planifiés ?

EA3e1: Non! Mais si mon objectif est de faire des démarquages, il faut je l'atteigne. Si pour y être je dois passer par les éducatifs il faut que je le fasse.

C: Mais là c'est un exercice de démarquage alors pourquoi tu n'as pas pris le temps ?

EA3e1: Mais ici ce n'est pas l'exercice qui est important. Ce qui est important c'est qui n'arrive pas à travailler ensemble, comprends-tu ? L'exercice, oui je veux qu'ils le fassent; se démarquer, c'est important mais 40 % des points vont sur le savoir être et la coopération et non sur le démarquage. Moi ce qui me fâche la dedans, c'est qu'ils n'ont pas pu s'organiser. Ils ont perdu du temps. S'ils l'avaient fait mais mal, ça m'aurait moins déranger et je l'aurais expliqué à nouveau. Mais ce qui vient me chercher c'est le fait de voir qu'ils ne sont pas organisés. Ca ça me dérange pas mal plus car c'est une valeur importante que je veux travailler avec eux, sauf que je n'ai pas pris le temps de travailler avec eux. Ce qui n'est pas correct.

Évènement 6 (l'enseignant siffle et arrête l'activité de toute la classe. Puis il émet une nouvelle consigne au vu et au su de toute la classe)

C: Pourquoi avoir arrêté la classe pour cette consigne ?

EA3e1: Parce que je trouvais qu'il y avait trop d'élèves qui criaient ou qui tapaient des mains pour recevoir le ballon. Or ce n'est pas ce que je veux, je veux qu'ils se démarquent alors si je veux

mettre... si je veux les forcer à utiliser tous les éléments du démarquage pour se démarquer davantage, il fallait que je mette une contrainte de plus pour pouvoir l'atteindre. La contrainte c'est de jouer en silence. Parce que là, ce qu'ils faisaient c'est qu'ils tapent des mains : « hé hé » ou ils appellent « jean, jean » alors que ce n'est pas ça du tout là. C'est seulement pour les forcer à faire le démarquage que j'ai fait cela. Je me suis rendu compte qu'il y avait plusieurs qui faisaient ça aussi, ce n'est pas pour une personne et non dans le dernier groupe.

C: Est-ce que tu avais prévu le fait de dire qu'on ne tape pas dans les mains ?

EA3e1: Oui mais pas cette journée là. Je l'ai dit ici parce que ça ne fonctionnait pas bien. Habituellement je dis qu'on va le faire en silence, un langage gestuel seulement, rien de verbal. Parfois je fais des jeux avec des gestes sans parler.

C: Pourquoi as tu pris cette consigne non programmé aujourd'hui pour l'inclure dans ce cours ?

EA3e1: Parce que je le trouvais important même si je ne l'ai pas mentionné au début. Plus tu rajoutes des contraintes, plus ils sont obligés de réfléchir et de travailler davantage quand ils font de quoi. Ils n'ont pas le choix là, il faut qu'ils pensent à ce qu'ils doivent faire, il faut qu'ils soient capables de voir l'ensemble du jeu pour faire des choses spontanées. Il ne faut pas prendre des décisions émotives.

C: On voit ici une intégration de quelque chose qui avait été prévu dans le cours précédent. Comment est-ce que tu peux justifier ici ton acte pédagogique ?

EA3e1: Moi je pense que je suis flexible et cela grâce à mes préparations de cours. Si tu ne prépares pas, c'est sûr que tu ne vas pas être efficace. Moi je pars de tel point pour me rendre à tel point, qu'est ce que je peux faire pour les amener à ça. C'est de même que je bâtis. À partir de ça j'interviens dans mon cours; après je me sers de mon expérience à moi, de ce que j'ai vécu afin de pouvoir intervenir de différentes façons. C'est sûr que moi si je ne pense pas à comment faire pour les amener à un certain niveau, c'est comme ne pas avoir de direction. Il faut avoir une vision là, si tu n'as pas de vision tu n'as pas d'objectif, tu ne vas nul part. Eux autres, surtout à cet âge là, on besoin d'avoir quelqu'un qui a une vision, qui sait où il s'en va, quelqu'un de sécuritaire dans son approche aussi. Tout est plus facile quand le prof est confiant et sécurisé devant les élèves. Quand ils sont en face d'une personne insécure, c'est sûr que ça va agir sur leur fonctionnement.

ENTREVUE N° 2 AVEC L'ENSEIGNANT A3

C: C'était quoi ton thème pour ce cours du vendredi avec les secondaires 5 ?

EA3e2: Mon thème était le démarquage en situation de jeu.

C: Et comment as-tu trouvé ta séance ?

EA3e2: Plate! Bien ordinaire, ce n'était pas un grand cours là.

C: Mais est-ce que tu l'as trouvé efficace pour l'apprentissage de tes élèves ?

EA3e2: Je pense que c'est efficace... je ne sais pas si j'atteins mon objectif parce qu'il est trop tôt encore. Je vais voir plus dans les dernières semaines si je suis arrivé à quelque chose là. Sauf que comme je te l'avais dit la dernière fois, c'est quand je joue avec eux que je me rends compte que c'est facile de diriger. Sauf que moi je suis encore bébé parfois. Quand je joue avec eux j'oublie d'intervenir et j'aime jouer pour jouer. Parfois c'est une lame à double tranchant ça. Parce que lorsque je joue, j'interviens mais je trouve que je n'interviens pas suffisamment pour pouvoir les aider là. Parce que à chaque fois qu'une situation apparaît il faudrait que je siffle et que j'arrête et que je leur dise: « o.k.! on arrête. Qu'est ce que tu aurais pu faire d'autres au lieu de lancer le ballon à tel endroit ? ». Ca ça se rapproche plus du coaching. Si j'étais un coach d'élites, c'est ça que je ferais. C'est ça que je fais quand je coach au football mais un cours d'éducation physique. Je trouve que c'est moins approprié.

Évènement 1 (l'enseignant présente le cours, son déroulement et les différentes situations éducatives que les élèves vont vivre)

C: Quels sont les critères en fonction desquels tu as bâtis le contenu de ton cours ?

EA3e2: Le premier critère que je te dirais c'est que c'est le dernier cours de la semaine. Ils sont en secondaires 5 et ils ont 3 cours par semaine. Ce qui est important pour moi ici c'est qu'ils puissent avoir un bon temps de jeu, qu'ils puissent jouer là assez longtemps pour être content de jouer car les cours avant ils n'ont pas assez joué. C'est donc une sorte de récompense là que je leur donnais parce que je trouvais qu'ils travaillent bien et aussi qu'en secondaire 5 je n'ai pas le goût de donner à chaque cours de les laisser 10mns de jeu. Je trouvais donc qu'il était important de les laisser jouer le dernier cours de la semaine mais tout en étant capable d'atteindre mon objectif de démarquage à travers le jeu. C'est pour ça que la passe en X est importante, parce que c'est aussi un passe-et-va et aussi un passe-et-suit. Je trouvais aussi qu'on pouvait faire le démarquage même s'ils l'ont fait la veille.

C: En quoi le fait que ce cours est le dernier de la semaine est-il important dans l'élaboration du contenu de ta séance ?

EA3e2: Je me souviens quand j'avais leur âge. Je me disais en de tels moments ce n'était pas de faire des stratégies et des techniques à apprendre mais c'est de jouer aussi. Ca c'est une affaire qui m'anime beaucoup. Souvent je me fais dire par les élèves qu'ils ne jouent pas assez. Alors quelque part il ne faut pas que j'oublie qu'ils sont là pour s'amuser puis jouer aussi. Il m'arrive parfois à oublier cela. On dirait que pour moi quand ils jouent longtemps ils n'apprennent rien. Les laisser jouer toute la moitié du cours pour moi c'est contre ma nature, il faut que j'efforce, que je prenne leur place. Si j'avais 15, 16 ans et que j'avais 3 cours par semaine, et que mes deux cours avant je n'avais pas joué, j'aimerais ça joué un peu plus à mon dernier cours qui se fait le vendredi.

C: As-tu tenu compte du cours de la veille pour faire ce cours-ci ?

EA3e2: Oui! C'est pour ça que j'ai fait rentrer la situation 5 contre 5 qu'on n'avait pas fait avant. Je trouvais qu'il fallait le rentrer là, surtout pour le travail d'équipe et faire en même temps m'assurer que par équipe ils étaient capables de s'organiser pour la passe en X. Une fois qu'ils s'organisent pour la passe en X, c'est plus facile de s'organiser pour faire le démarquage ensemble après. Ce que je ne faisais pas avant. Avant je le décortiquais en groupe de trois. Ils touchaient au ballon le plus souvent, sauf que là je me dirige plus vers des éducatifs d'équipe. Plus ça avance dans mes cours, plus ça va être des choses par équipe.

C: Par rapport au thème peux tu me dire ce qui est différent du cours de la veille ?

EA3e2: Il n'y en a pas. C'est le même thème tout le temps. Il y a comme nouveauté dans ce cours, un seul exercice, celui de la passe. Il est différent parce que c'est toute l'équipe qui le fait avec seulement un ballon. Alors qu'habituellement tout ce qu'ils font, ils le font en groupe de trois avec un ballon pour trois personnes.

C: Tu amorces donc une stratégie collective ?

EA3e2: Oui, plus on avance, plus ça va être axé sur cela, le travail en groupe. Il y a la défense de zone qui s'en vient alors il faudrait qu'ils travaillent ensemble pour que ça fonctionne. Mais avant d'arriver à là j'aimerais qu'ils fassent plus de petites choses par équipe, faciles avant de compliquer les choses.

C: Pourquoi est-ce que tu procèdes ainsi ?

EA3e2: Parce que je vois en même temps s'ils sont capables de s'organiser. S'ils sont capables de s'organiser pour des choses qui sont simples alors je peux prendre pour acquis que quand ça va être difficile ils seront capables de se parler et de s'organiser aussi. Si je demande des choses qui sont simples à faire et ils ont de la misère à s'organiser. Juste un exercice avec un porteur immobile, du 2 vs 2 dans la bouteille. C'est assez compliqué là. J'ai vu une équipe qui avait des difficultés à le faire.

C: Mais qu'est ce que ça fait si les élèves ont des difficultés à le faire ?

EA3e2: Ça fait qu'ils ne le font pas. Ils sont démotivés et il n'y a personne qui s'engage à faire en sorte que ça... pour moi la coopération est importante.

C: Est-ce cela qui te fait partir du plus simple au plus compliqué ?

EA3e2: J'aime mieux souvent partir du plus simple mais je te dirais que dans cette classe là, j'aurais pu faire le contraire avec des équipes. Je serai parti par quelque chose de compliquée et je suis sûr qu'ils l'auraient très bien reçu. Mais en partant avec quelque chose de plus simple je suis m'assure que ce serait accessible pour tout le monde, même ceux qui ont de la misère à s'organiser ensemble. C'est peut être pas la meilleure façon de faire mais je le fais compte tenu du groupe que j'ai. Je pourrais facilement arriver au 2^e cours de ma session et faire un exercice de démarquage avec les contraintes que j'ai appliqué et je suis certain qu'il y en a qui ferait très bien.

C: Donc tout est une question de ton équipe, ceux avec qui tu travailles...

EA3e2: Oui! Ceux avec qui tu travailles.

C: On voit là, le retour au calme du cours précédent. Tu rassembles les élèves et tu mentionnes que tu vas ajouter d'autres contraintes dans ce cours présent. Est-ce que tu l'as fait ?

E.A3e2 : Oui, la contrainte est que tout le monde soit dans la zone adverse avant de tirer au panier. C'est la consigne de plus que j'ai ajoutée. Ils devraient faire 5 passes dans la zone adverse avant de tirer au panier afin de forcer les gens à faire davantage de passes et aussi à ralentir le jeu. Parce que ce qu'ils font c'est n'importe quoi.

C: Mais cela tu l'as dit à la fin du cours de jeudi.

EA3e2: Oui je l'ai dit à la fin du cours du jeudi parce qu'ils ont joué au maximum pendant 10 mn. J'ai vu cela à la fin du temps et je ne voulais pas les arrêter aussi dès que j'ai vu comment ça jouait je me suis dit : « oh ça il faut changer ça » mais je ne l'ai pas fait sur le champ parce qu'il ne restait pas assez de temps pour le jeu. C'est pour ça que je l'ai fait à la fin. Mais le retour au calme que j'ai fait à la fin, je ne le fais pas régulièrement avec eux autres.

C: Mais pourquoi tu ne fais pas la phase de retour au calme ?

EA3e2: Parce que j'ai l'impression parfois qu'avec eux, ce n'est pas efficace... (Rire). Le fait qu'ils soient vieux, le fait... J'ai l'impression que c'est une perte de temps de le faire avec eux. Je le fais en secondaire 1 et 2. Je ne suis pas sûr que ce soit plus valide de le faire à la fin du cours. D'un côté, je me dis c'est bon parce que ça me permet de voir ce qu'ils retiennent du cours si je pose de bonnes questions. Mais aussi c'est aussi une affaire de temps. C'est niais mais le fait qu'ils ont seulement trois cours, ça m'influence un peu. J'ai l'impression que je ne peux pas prendre du temps pour... j'aime mieux les laisser plus actif physiquement que de les arrêter pour le mentionner.

C: Ne penses tu pas que la phase de retour au calme dans laquelle les élèves vont être confrontés aux pourquoi de leur succès et échecs, aux comment faire n'est pas aidant pour l'enseignant et pour l'élève ?

EA3e2: C'est sûrement aidant mais le fait d'avoir une pression de jouer avec eux est tellement forte que cela m'influence un peu. La valeur est excellente mais en secondaire 5, c'est une question de temps.

C: Je vais te rappeler la dernière phrase que tu as dite à une élève à la fin du cours : « Et puis comment ça été ? Avez-vous respecté les règles ? ». Il me semble que nous avons là deux importantes questions qui ne prennent même pas deux minutes à débattre et que tu aurais pu faire asseoir les élèves et poser la question. Parce que tu peux prendre des informations, pendant le retour au calme pour le cours suivant.

EA3e2: Mais je me souviens là, pour cette question là. Les équipes dans lesquelles je jouais, on respecté les règles. Cette fille là à jouer dans les autres équipes à côté où je n'étais pas. Je savais aussi que deux équipes sur cinq respectaient les règles et étant donné que je n'étais pas de l'autre côté, je ne pouvais pas voir ce qui s'y passait et c'est pour cela que je lui ai posé cette question parce qu'elle jouait l'autre bord. Donc en me répondant elle me confirmait certaines choses. C'est sûr que j'aurais dû arrêter tout le monde et poser la question à toute la classe mais comme je savais que les deux équipes qui ne respectaient pas les consignes étaient où je n'étais pas et que je ne sentais pas la nécessité de le faire devant tout le monde, je lui ai posé la question.

C: Donc le fait de poser cette question à cet élève là était une façon de prendre des informations sur ce qui s'y est passé ?

EA3e2: Oui parce que je n'étais pas de l'autre côté. Je savais que la journée avant, Myriam (c'est comme ça elle s'appelle), je lui ai posé la même question et elle m'a dit qu'elle ne touchait pas beaucoup au ballon. C'est ainsi que j'ai pris la résolution de rajouter des règles. Donc en posant la question à Myriam j'aurai une réponse très valide parce que s'il y a quelqu'un qui assez de troubles dans ce groupe, c'est bien elle.

C: Mais maintenant qu'elle t'a donné cette information, est-ce que cette information va influencer le déroulement du cours d'aujourd'hui ? Si oui, comment ?

EA3e2: Oui! Je vais continuer à leur mettre des contraintes pour améliorer le jeu. Mais cet après midi la première chose que je vais vérifier, c'est de les féliciter d'avoir respecter les règles de sorte que tout le monde dans le cours puisse sortir gagnant dans le discours là. C'est important pour moi parce que je veux, comme cette fille là, que tout le monde soit impliqué dans le cours. Et pour cela il faut que je mette des contraintes sinon ils vont isoler certains joueurs. « Ah, ils me passent pas le ballon », parfois ça fait l'affaire de certains élèves de me dire ça. Ils s'assoient sur le côté mais « est-ce que tu fais en sorte qu'on te passe le ballon ? Ah non je ne sais pas trop ». Alors pour éviter ce discours là, je fais en sorte que j'impose ces 5 passes là dans la zone adverse. Je suis sûr qu'ils vont avoir le ballon et ils (les gens qui ont de la misère) ne peuvent pas me dire qu'ils ne me passent pas le ballon. Ils n'ont pas le choix de te passer le ballon. Et je rejoins tout le monde par cette stratégie là.

Évènement 2 (l'enseignant est reparti sur le banc, prend son calepin et y note des choses)

C: Qu'est ce que tu faisais exactement ?

EA3e2: Je notais ceux qui respectaient les consignes de bien s'étirer. Là je note sur mon calepin ceux qui le font. C'est une forme d'évaluation car ils sont notés sur le fait qu'ils respectent la consigne donnée qui est de s'étirer.

C: Est-ce une façon de faire la prise la présence ?

EA3e2: Non! Je les connais tous, je ne le fais jamais même en secondaire 1. Quand je réalise qu'un élève est absent je vais demander dans son équipe son nom quand je ne me rappelle pas. Non, c'est une perte de temps ça. Un professeur ne peut pas faire ça.

Évènement 3 (l'enseignant met en place une nouvelle situation 2 vs 2, 1 porteur immobile et se dirige dans un groupe où il pratique l'éducatif avec les élèves du groupes)

C: Pourquoi avoir choisi ce groupe là et de t'y inclure pour pratiquer avec les élèves de ce groupe ?

EA3e2: Parce qu'ils leur manquaient un joueur et je voulais qu'ils soient actifs aussi. Puis je voulais voir aussi à quel point ils pouvaient le faire.

C: N'y a-t-il pas une limite dans cette façon de procéder ?

EA3e2: Le gros inconvénient est que certainement quand je suis avec eux je ne peux pas voir les autres. Mais j'imagine que c'est un choix qu'on fait de temps en temps. Parfois, il faut s'arrêter à un groupe ou à certaines personnes pour voir comment ils évoluent.

C: Pourquoi as-tu choisi le rôle du passeur immobile ?

EA3e2: Parce que je voulais voir eux se démarquer et non pas moi. Je voulais voir eux le faire.

C: Pourquoi ?

EA3e2: Parce que ça me permet en même temps de voir si cet éducatif là est valable, si il est bon, si tout le monde est capable de le faire.

Évènement 4 (l'enseignant se déplace d'un bout du gymnase à un autre, s'arrête, fait un genre de balayage visuel et observe attentivement une équipe)

C: Pourquoi fais-tu ce mouvement de déplacement et placement de façon permanente pendant tout ton cours ?

EA3e2: J'ai besoin de voir ce qui se passe. Je besoin de me promener et je veux qu'ils sentent ma présence, qu'ils sentent que je regarde alors si je reste à un bout du gymnase, ceux de l'extrémité ne sentiront pas ça de ma part. Je veux qu'ils sentent qu'ils sont observés afin qu'ils s'organisent. Sauf que dans cette séquence là si je me souviens là j'étais juste sur le bord de poigner les nerfs.

C: Et pourquoi ?

EA3e2: Parce que ça vient me chercher moi, en secondaire 5 ils ne sont pas capables de... tu leur demande quelque chose et ils continuent à être égoïstes et faire leur lancer au panier alors que ce qui n'est pas ce qu'ils doivent faire. Je me disais s'il faut que j'intervienne à chaque fois je ne suis pas sûr de les rendre service. J'allais le goût de les arrêter pour les engueuler, non pas engueuler là mais leur dire : « écouter là je vous ai demandé de faire quelque chose mais vous ne le faites pas. En secondaire 5, il me semble que vous êtes rendu à un âge où vous devez faire des choses sans qu'on ne soit dans votre dos ». Dans un côté je me suis dit je vais leur laisser la chance de s'organiser.

Évènement 5 (l'enseignant pratique le 5 vs 5 avec un groupe d'élèves)

C: Pourquoi fais-tu le jeu entier avec ce groupe ?

EA3e2: Premièrement parce que j'avais envie de jouer (rire) et j'avais aussi le goût d'être capable de les diriger plus en situation de jeu. Lorsqu'ils jouent 5 vs 5 et que je ne suis pas dans le jeu, j'observe et j'arrête le jeu alors qu'ici ils peuvent jouer et je peux intervenir sans arrêter le jeu, en leur parlant sur le terrain comme je l'ai fait un peu. Je trouve que ça assez d'impact sur ceux avec qui je suis. Mais je ne vois pas du tout ce qui se passe dans l'autre partie de la classe. Aussi si je suis avec eux, ils peuvent bénéficier de mon expérience à moi.

C: Sauf que là il y a plus de la moitié de ta classe qui ne bénéficie pas de cette expérience là. Que ferais-tu pour que les autres élèves en bénéficient ?

EA3e2: Sûrement ce serait de jouer dans chacune des équipes.

C: est-ce que c'est comme ça tous les jours ?

EA3e2: Non, c'est rare que je joue avec eux. Ici c'est parce que c'est vendredi. Mais je te dirais que c'est efficace de jouer avec eux aussi.

C: Il y a eu un temps long (30 mn) sur le jeu, pourquoi ?

EA3e2: C'est le dernier cours de la semaine, c'est un facteur important. Aussi ils n'avaient pas joué pendant les deux autres séances. Je voulais aussi voir comment le marquage et le démarquage

pouvaient bien se faire pour ajouter des contraintes supplémentaires. Je te dirais qu'à long terme, ils vont jouer un peu plus pendant les deux derniers cours. Là je veux vraiment voir le démarquage, à quel niveau ils sont rendus.

C: Est-ce que tu penses qu'un enseignant d'éducation physique devrait être très sensible aux élèves ?

EA3e2: Ah oui, il le faut. Il le faut parce que veux, veux pas tu as une partie ludique là dedans aussi. Parce que sinon tu ne vas pas développer leur goût d'en faire. Je pense qu'il faut être attentif à leur besoin aussi. Je ne veux pas faire des pros au BB, c'est leur montrer des petites techniques afin qu'ils puissent jouer et continuer à jouer après. Le reste n'est pas important pour moi. Qu'ils sachent se démarquer, c'est important mais ce n'est pas ça qui est plus important. Moi je veux qu'ils s'amuse, qu'ils aient du plaisir ensemble, qu'ils puissent coopérer ensemble.

ENTREVUE N° 3 AVEC L'ENSEIGNANT A3

C: Comment as-tu trouvé ton cours avec ces secondaires 1 au VB ?

EA3e3: J'ai trouvé que ça avait bien fonctionné, ça bien été. Ils ont bien suivi les consignes.

C: As-tu atteint ton objectif ?

EA3e3: Oui!

C: C'était quoi déjà ?

EA3e3: C'était surtout la manipulation...

C: As-tu trouvé des choses à modifier ou à adapter pour la prochaine fois ?

EA3e3: Non pas vraiment!

C: Est-ce qu'il t'arrive souvent de te remettre en cause ou de t'interroger sur des éducatifs proposés aux élèves mais qui n'ont pas marché ?

EA3e3: Souvent, oui.

C: Et qu'est-ce que tu fais ?

EA3e3: Je les modifie pour que ça fonctionne. Parfois je regarde si c'est l'explication qui n'est pas bonne ou si c'est l'éducatif qui n'est pas adéquat pour eux. Parfois ça peut dépendre de ma faute à moi aussi. Je veux bien prendre le temps pour analyser afin de voir pourquoi ça ne fonctionne pas avant de modifier ou de changer carrément d'éducatif.

Évènement 1 (l'enseignant rappelle des éléments vus dans les cours précédents. Ce rappel est fait en posant des questions aux élèves afin qu'ils ressortent ces éléments importants recherchés. À la fin de ce rappel, l'enseignant fait un lien avec la leçon du jour)

C: Qu'est-ce qui t'a animée exactement pour que tu fasses ce rappel par des questionnements aux élèves ?

EA3e3: C'est le fait qu'ils arrivent de trois jours de congé et c'est le premier cours de la semaine, je voulais m'assurer qu'ils ont retenu le contenu du cours vu la semaine passée; je trouvais important qu'eux autres parlent, qu'ils fassent ce rappel.

C: Mais pourquoi ?

EA3e3: Je trouve important qu'ils aient la chance de s'exprimer dans mon cours parce que ce n'est pas juste mon cours à moi mais aussi le leur. Alors je voulais un genre d'échange entre eux et moi et je voudrais voir s'ils se souvenaient de ce qu'on avait fait et surtout pourquoi on l'a fait, l'objectif de chaque éducatif, c'est quoi ? Pour moi c'est important qu'ils s'en souviennent pour que je sois certain qu'ils sont tous rendus au même niveau. Mais je te dirais qu'au début là l'échange entre eux et moi est important. Je veux qu'ils sentent vraiment que c'est leur cours aussi et que ce ne soit pas seulement moi qui donne les informations mais eux aussi. Je veux qu'il y ait une interaction entre nous.

C: En quoi le fait de s'en souvenir et d'en parler est important pour le cours d'aujourd'hui ?

EA3e3: Ça influence le cours. Son utilité est que je peux construire, amener d'autres éducatifs en sachant que ceux qui étaient fait avant ont été bien faits. Alors je veux prendre pour acquis que ce que je veux rentrer de nouveau peut être aussi bien fait, être capable d'atteindre mon objectif, faire une bonne manchette à la fin du cours.

C: Est-ce une façon pour toi de construire l'évolution du cours à partir des acquisitions antérieures ?

EA3e3: Oui! Si je n'avais pas de bonnes réponses aux questions que j'avais posées, je me serai posé des grosses sur ce que j'avais fait la semaine avant.

C: Et qu'est ce que tu aurais fait ?

EA3e3: Je ne sais exactement ce que j'aurais fait mais j'aurais sûrement apporté des modifications aux contenus du cours.

C: Ici dans cette séquence qu'est-ce qui était très important pour toi dans ce rappel pour mieux s'adapter dans le présent cours ?

EA3e3: Pour moi c'est qu'ils se souviennent des objectifs des différents éducatifs. C'est important aussi qu'ils puissent s'exprimer dans le cours.

Évènement 2 (l'enseignant fait faire une démonstration d'un éducatif avec un élève tandis que les autres élèves sont assis en face de lui)

C: Pourquoi as-tu fait la démonstration de cet éducatif « manchette navette » en face des élèves ?

EA3e3: Pour être certain que... je veux rejoindre tous mes élèves, ce qui fait que si je me contente du verbal je ne pourrai pas rejoindre tout le monde. Alors en le faisant verbalement et aussi en faisant une démonstration je suis certain que je rejoins tout le monde. Je ne peux pas passer à côté de tout le monde, je le fais et c'est visuel en même temps, à moins d'avoir des aveugles dans mon cours. Je ne peux pas leur demander de le faire et ça ne fonctionne pas, à moins qu'ils n'écoutent, mais je mets toutes les chances de mon côté pour que tout le monde puisse réussir. Moi je n'ai pas le choix.

C: Comment peux tu savoir, peux t'assurer que réellement tu les as rejoint ?

EA3e3: Ce qui m'assure c'est d'avoir pris le temps de bien le démontrer. Je l'ai fait physiquement et je l'ai expliqué. Pour moi c'est une garanti. Je m'attends à ce que tout le monde le fasse bien, que tout le monde sache le faire. Quand je dis: « manchette navette », ils savent ce qu'ils doivent faire. J'ai donnée des mots clés, à chaque éducatif que je donne je donne un nom. Alors si je dis: « frappe à un bras », ils savent ce que c'est; « manchette navette », ils savent ce que c'est. C'est la première fois qu'on fait cet éducatif c'est pour ça que j'ai pris du temps pour bien leur expliqué avec une démonstration à l'appui.

C: Qu'est-ce qui est important dans cet éducatif là selon toi ?

EA3e3: Ils vont faire « la manchette navette » après la phase d'étirement, alors c'est important d'avoir un exercice de réactivation. C'est donc une phase d'effort physique, oui, mais en même temps être capable de pouvoir utiliser une bonne technique malgré le déplacement qui va se créer.

C: C'est quoi une bonne technique pour toi ici ?

EA3e3: Être capable de baisser son centre de gravité et être capable d'offrir ainsi un beau plateau au ballon. Parce que je sais qu'avec le déplacement ça va être plus difficile de le faire pour eux car ils peuvent manquer de contrôle.

C: Par ailleurs pourquoi avoir demandé à un élève de faire la démonstration de « manchette navette » au lieu que ce soit toi ?

EA3e3: Moi je sais que je peux le faire mais pas eux. C'est une façon pour dire s'il y a un élève qui peut le faire c'est que tout le monde peut le faire. Ce n'est pas moi qui vais le faire dans le cours mais eux autres alors j'aime mieux prendre les élèves qui vont le faire mais qui sont capables de le faire. J'ai pris un élève duquel je savais qu'il pouvait le faire. Ce n'est pas le moins bon de la classe mais le moyen. Si j'avais pris un élève qui était le moins bon de la classe, ça aurait été compliqué. Mais j'aimerais mieux qu'eux participent que moi.

Évènement 3 (l'enseignant, à la suite d'une prestation motrice « la manchette » d'un élève, rentre dans un dialogue avec celui-ci pour lui faire découvrir la raison de l'insuccès de son action)

C: Pourquoi poses-tu des questions ouvertes à cet élève pour lui faire découvrir les raisons de son échec au lieu de lui dire toi-même la raison ?

EA3e3: Parce que je veux que la réponse vienne de lui. Je veux qu'il réfléchisse afin de l'amener à mieux performer. Au début je voulais le lui dire mais après je me suis dit: « non, ce n'est pas à moi de lui dire. Moi je suis là pour l'observer et l'aider et si je veux l'amener à quelque chose, il faut que cela vienne de lui ». Parce que si la réponse vienne de lui-même, elle aura plus d'impact que si elle vient de moi. Il va s'en souvenir davantage et je pense aussi que ça va le valoriser. Son estime de soi va prendre un coup si la réponse vient de lui.

C: C'est donc en fait une façon d'amener l'élève à réfléchir et à se valoriser

EA3e3: Je me rends compte que le temps est un facteur qui me stress un peu, j'ai l'impression. Le temps et le nombre d'étudiants par classe sont des choses qui peuvent parfois nous empêcher d'avoir cette approche là le plus souvent. Dans le but de pouvoir voir plus de monde, de pouvoir sauver du temps je suis plus porter à donner la réponse sur un plateau d'argent plutôt que de l'aider à trouver. Sauf que ce que j'ai fait là, je trouve ça bon, je trouve que c'est plus efficace.

C: Pourquoi donc à la fin tu as donné la raison de ce défaut toi même au lieu de laisser l'enfant le trouver ? Pourquoi as-tu dit: « ça veut dire que tu ne vas pas sous le ballon » ?

EA3e3: Il a commencé lui même à donner la réponse mais je ne sais pas pourquoi je ne suis pas allé jusqu'au bout. Probablement je sentais qu'à côté il y avait un autre élève aussi puis... je ne sais pas trop.

C: Mais au départ quel était ton mobil qui t'a poussé à entamer le dialogue avec cet élève ?

EA3e3: Pour qu'il trouve la raison.

C: Mais est-ce que cela a été fait ?

EA3e3: Il a trouvé la moitié de la réponse, il n'a pas trouvé la réponse la plus importante.

C: Est-ce ainsi que tu procèdes toujours dans ton enseignement ?

EA3e3: Le plus souvent si possible mais je te dirais que ce n'est pas facile parce que ça demande plus de temps, plus d'investissement. C'est différent... c'est la meilleure de faire. Ça fait deux ou trois ans que j'ai commencé à faire ça. Avant je n'étais pas comme ça. Je me suis rendu compte aussi que le fait d'avoir des enfants, comme moi aussi je suis père de famille, ça influence beaucoup comment je vais enseigner. Parce qu'avec mes enfants je tente de faire la même affaire aussi. Alors si je le fais avec mes enfants, je peux le faire avec eux autres aussi. Je veux qu'ils soient du monde autonome, que l'estime de soi soit valorisée alors si à chaque fois que je fais mes cours, je fais le minimum et que je ne les laisse pas trouver des réponses pour participer aux cours, je pense que je n'aide personne.

C: Quand tu dis le plus souvent est-ce à dire que tu le fais avec les secondaires 5 ?

EA3e3: Je te dirais que je le fais moi.

C: Et pourquoi ?

EA3e3: Je prends plus de choses pour acquis avec les secondaires 5 alors que je ne devrais pas faire cela.

C: Est-ce important en éducation physique le fait de mettre les élèves dans un processus de réflexion pour trouver des réponses par eux mêmes ?

EA3e3: Moi je pense que c'est cela qui devient de plus en plus important. Pour moi je te dirais là que c'est là-dessus qu'il faut mettre l'emphasis. Ce questionnement là, cette réflexion qui fait qu'ils prennent des décisions... tout ça devient important.

C: Comment peux-tu définir donc une situation d'enseignement en éducation physique ?

EA3e3: C'est un moment au cours duquel un élève doit utiliser plusieurs ressources internes pour atteindre un objectif.

Évènement 4 (l'enseignant pose des questions aux élèves pour se remémorer les situations vécues pendant les séances de la semaine précédentes)

C: Pourquoi demandes-tu aux élèves de se reporter aux situations de jeudi et de vendredi qu'ils ont vécu et des problèmes rencontrés pendant ces séances ?

EA3e3: S'ils ne sont pas conscients des problèmes qu'ils ont rencontrés alors ils ne peuvent pas évoluer, il ne pourra pas avoir d'amélioration dans leur jeu et ils n'auront pas de plaisir à jouer. Il faut donc absolument qu'ils se rappellent pourquoi ça ne fonctionnait pas. Une fois qu'ils sauront le pourquoi alors ils pourront faire en sorte de contrôler ces éléments là.

C: Pourquoi penses-tu que s'ils ne se rappellent pas de cela ils ne pourront pas améliorer leur jeu ?

EA3e3: parce que je ne pense pas qu'on fait appel assez à leur réflexion, qu'on les amène à réfléchir sur ce qui leur ait arrivé. Je ne pense pas que la majorité des élèves va faire différemment que les dernières fois s'ils ne sont pas conscients grâce aux questionnements.

C: Penses tu qu'il y a une suite dans ton cours ?

EA3e3: Oui, il le faut. Si les problèmes rencontrés dans les cours précédents ne sont pas ressortis et qu'on ne cherche pas à les corriger, ça ne serait pas mieux.

C: Est-ce cela que tu veux faire avec tes élèves en les faisant rappeler des difficultés rencontrées ?

EA3e3: Oui!

C: Comment peux-tu définir l'efficacité dans un enseignant ? Est-ce dans un souci d'efficacité de ton acte d'enseignement que tu as demandé à tes élèves de faire ce transfert là ?

EA3e3: Être capable d'amener les élèves à réfléchir sur les actes qu'ils posent afin de prendre des bonnes décisions dans le jeu. Ca peut être aussi une prise de bonnes décisions dans un autre contexte aussi, par exemple analyser une situation dans la vie, une situation quelconque... être capable de développer un sens critique.

C: Est-ce que tu fais savoir à tes élèves qu'il n'y a pas de discontinuité entre ce qu'ils vivent en éducation physique et ce qu'ils vont vivre dans la vie de tous les jours ?

EA3e3: Non ils ne savent pas cela.

C: Pourquoi ?

EA3e3: Parce que je ne suis pas assez prêts pour cela. Comme je te le disais tantôt il y a trois à quatre ans que je me questionne dans ce sens là alors je n'ai pas encore assez de bagages... je ne me sens pas encore compétent à 100 % pour cela, je n'ai pas d'anecdotes pour les y amener mais je te dirais en bout de lignes qu'eux autres ils ne veulent pas le savoir. Ils ne voient pas la différence entre le cours que je fais et celui d'un autre prof sans questionnement. Ca c'est un facteur frustrant pour quelqu'un comme moi.

ENTREVUE N° 1 AVEC L'ENSEIGNANT B1

C: Merci d'avoir accepté de participer à ma recherche et surtout de me donner l'occasion d'avoir accès à ta pensée. Donc, la séance dernière que tu as faite avait pour thème « l'opposition », n'est-ce pas ?

EB1e1: Oui, c'était l'opposition mais on n'avait pas nécessairement dit ce thème. On aurait pu l'appeler « petit combat » entre guillemet. Parce que dès qu'on dit combat... (Rire!)

C: Quelle était la situation de la séance ?

EB1e1: C'est la première séance mais tous ces enfants là l'ont déjà fait l'année dernière. Je fais souvent un cours de combat de cette sorte par année. Mais j'essaie de varier les situations et des petites choses parce qu'il ne faut pas qu'il fasse complètement la même chose chaque année. Mais les combats comme ça, j'en fais un par année. De toute façon le thème d'opposition avec confrontation d'un adversaire n'est pas directement dans le programme.

Évènement 1 (l'enseignant, face aux élèves expliquent le thème de la leçon, justifie celui-ci en s'étendant à des détails et des exemples)

C: Bon! Ici on voit le premier événement relatif à la présentation du thème. Ici on observe que tu es entrain d'expliquer le thème de la séance, tu le justifies et tu présentes le déroulement de la séance. Je voudrais savoir, en ce moment précis, pourquoi as-tu utilisé le concept « confrontation » au lieu du thème « opposition » ? Y a-t-il quelque chose de spécifique à cela pour toi ?

EB1e1: Je l'ai pris pour qu'ils visualisent, pour qu'ils comprennent surtout qu'on parlait de combat. Pour moi je le voyais comme un synonyme tout simplement. Je sais que ça a une connotation plus forte, si on veut. Mais à ce moment là ce qui m'animait, c'est leur compréhension. Je suis face à l'autre donc je l'affronte surtout en combat. C'est pourquoi j'ai pris le soccer comme exemple parce que si je leur demandais de me donner des exemples ils allaient tout de suite me parler de combat, de lutte. Jamais ils vont me parler de sport d'équipe alors je transpose, « j'affronte, mais dans quel autre sport j'affronte aussi ? ». Pour qu'ils comprennent que l'opposition, oui, est à l'intérieur du combat mais aussi on peut le transposer à une grande échelle. On affronte toujours quelqu'un. Moi c'est dans ce sens là que je le vois. Par exemple si je suis au tennis j'affronte quelqu'un ...

C: Donc l'utilisation de ce concept n'est pas neutre, si je comprends bien. Tu sembles l'utiliser, d'après ton explication, pour permettre aux enfants de dépasser la perception habituelle qu'on a de relier automatiquement le thème « opposition » au sport de combat. Est-ce vraiment cela ta pensée ?

EB1e1: Mais oui, il y a un peu de cela. Je veux les faire réaliser que le thème opposition c'est beaucoup plus que ça. C'est pour cela que je leur ai parlé de défense et d'attaque. J'ai intégré. Je pars toujours de ce qu'ils savent déjà, du combat pour qu'ils comprennent très très vite encore une fois je suis pris par le temps. J'essaie d'avoir des images plus fortes, des mots plus forts pour que tout de suite « ah. C'est ça! ». C'est ce que je veux leur faire voir. Et c'est évident aussi que je vais ensuite le transposer. On va faire aujourd'hui des actions d'opposition à l'intérieur d'un combat. Et on fait des actions d'opposition. On affronte des adversaires dans plein de situations... la majorité des sports, on est en opposition. On s'oppose à quelqu'un.

C: Par ailleurs, sur cette même séquence on voit que tu prends le temps de présenter le thème avec minutie et des détails. Comment peux-tu justifier cela ?

EB1e1: À cause du combat. Premièrement pour moi c'est à cause du combat. Les sports collectifs, pour moi, l'évidence est là, on n'a pas besoin. Il me semble que c'est clair. Je répondrais par une anecdote, si tu me le permets. Cette journée là il y a des professeurs qui ont vu que vous me filmiez, c'est drôle. Ils m'ont demandé ce que j'avais fait. Et j'ai dit que nous avions fait des combats. Là ils m'ont regardé avec un air étonné. Certains m'ont dit que ce n'était pas éducatif. Alors si eux-mêmes, enseignants, ils réagissent ainsi, si ils croient que ce n'est pas pédagogique et scolaire de faire des combats avec les élèves à l'école alors je pense qu'il faut insister. Pourquoi faire les combats avec les enfants. On s'oppose, oui mais on ne s'oppose pas n'importe comment. D'ailleurs j'ai employé le terme « se chamailler » mais dans le cadre de ce que nous demandons dans le cadre de l'éducation physique. C'est pour (non le démystifier mais peut-être) l'atténuer. Il faut qu'ils comprennent pourquoi on fait un combat. Ça nous sert! Ça nous sert à l'intérieur dans un cadre sportif parce que lorsque tu vas t'opposer à quelqu'un, affronter quelqu'un... On sait très bien d'ailleurs qu'il y a des jeux qui se font dans des disciplines olympiques comme la lutte, le combat, la boxe dans lesquelles on affronte quelqu'un. Mais je pense que les enfants doivent faire la distinction lorsque ces jeux là se font c'est dans des cadres très précis. C'est ça. On est ici dans un environnement distinct, contrôlé. Je pense qu'on a une influence... si je prends par exemple le combat de coq et je ne fais pas cette précision là, ils vont jouer dehors sur le gazon ou l'asphalte. Parce que dès qu'on fait un jeu ici au gymnase, ils vont le refaire dehors s'ils l'ont aimé. C'est pour ça que je précise que ça se fait dans un cadre précis, avec un arbitre et sur un tapis. C'est pour cela. C'est dans un environnement contrôlé et très précis lorsqu'on fait un combat ici dans le gymnase! Il faut donc que l'élève comprenne bien dans quel cadre on le fait: c'est dans un contexte scolaire.

C: Tu sembles mettre l'accent sur le fait que l'enfant comprenne. Est-ce vraiment important, pour toi, qu'en pédagogie de l'edp l'enfant comprenne ? Ce souci-là est-il important ?

EB1e1: C'est fondamental! Pour moi c'est fondamental. Si l'enfant ne comprend pas comment fera-t-il pour exécuter ? Là on parle d'un cadre sportif, on peut peut-être comprendre très bien en étant en action. Mais il faut que l'enfant comprenne s'il veut aller plus loin, comprenne le jeu et exécuter. Qu'est-ce qu'on fait dans tous les sports ? Mais il y a différentes façons de faire comprendre. Il faut dire que dans les petits combats que nous avons faits, il y a la compréhension de ce qu'on va faire. Moi je pense plus à la compréhension au niveau organisationnel, au niveau autant de la sécurité, de comprendre aussi qu'aujourd'hui on va avoir un environnement contrôlé et on va faire des jeux, oui mais il faut comprendre que ces jeux là se font à l'intérieur du tapis et avec un minimum de contrôle de soi. O.K! Il faut que ça aussi j'atténue cela. La compréhension du jeu comme telle se fait en action. Ils vont le comprendre par l'action, si on veut. Mais il me semble que si les enfants ne comprennent pas, qu'est-ce qu'on peut faire ? Au kinball, je l'ai vu, il y a des nouveaux élèves qui viennent d'autres écoles et qui ne comprennent pas le jeu. Je le vois tout de suite. Alors s'ils ne comprennent pas qu'est-ce qui arrivent ? Les maillons de l'équipe sont moins serrés, ils ont de la misère, ils ne suivent pas. Il y a deux ou trois élèves là qui sont un peu perdus. C'est le cas de Nibaldo. Par imitation il joue bien mais il y a des notions qu'il faut qu'il comprenne. C'est la même chose dans ce cours observé, je fais une transposition. Il faut que l'enfant comprenne mais les moyens au niveau de l'enseignant sont multiples: on peut expliquer, on peut passer à l'action mais il faut qu'ils finissent par comprendre ce qu'il faut faire.

C: À cet effet quelles sont les dispositions ou les attitudes internes que tu prends ou que tu te donnes pour voir ce souci de la compréhension chez l'élève se réaliser ou se manifester ?

EB1e1: Ah là aussi c'est multiple. Là encore c'est multiple et je m'adapte à la situation. Je ne sais pas si ça ne vous fait rien si je fais, une digression que je vous donne des exemples. Cette année

j'enseigne à des 4 ans. Et je me suis confronté à ce problème de compréhension parce qu'ici on est dans un milieu multiethnique et certains enfants ne comprennent pas le français, ni l'anglais pour d'autres. Parfois je donne des consignes en anglais pour ceux qui comprennent cette langue pour le bien de l'élève même si je sais qu'on ne doit pas le faire, parce qu'il faut que les enfants réussissent à évoluer. Alors je leur donne quelques consignes qu'ils comprennent. Il y a un écart entre les 4 ans et les 5 ans même au gymnase; c'est vraiment tout un monde. Les 5 ans c'est vraiment un éveil important face à la compréhension de consignes simples et à la réalisation de tâches simples. On peut y arriver mais c'est différent avec les 4 ans, on est vraiment à la frontière surtout dans un milieu où l'enfant ne comprend pas les consignes, c'est là qu'on voit les difficultés. Cette année, ça m'a pris peut-être 4 à 5 séances pour m'adapter, à changer. J'étais habitué aux 5 ans, j'avais fait les 4 ans auparavant il y a des années déjà mais pas sur une longue période. Je me suis adapté mais ici étant donné le problème de la langue, donc forcément la compréhension est difficile. L'enfant ne comprend pas la langue, ce que je lui montre, ce que je lui dis même des choses très très simples alors il n'y a rien qui fonctionnait. Je travaillais par atelier mais ça ne fonctionnait pas avec eux; je travaillais des relais mais là non plus. Je travaillais même un à un en les prenant par la main pour les guider mais cela ne fonctionnait pas. Il faut que l'enfant comprenne sinon on ne réalise rien. Alors j'ai adapté beaucoup. J'ai pris par exemple des moyens: l'identification des jeux avec des couleurs. Là c'est devenu universel et je peux les déplacer moi-même par des gestes, des réactions. Ils commencent à comprendre quoique j'ai toujours des problèmes de compréhension. Alors ça donne une drôle d'idée... normalement quand on parle du cadre scolaire, on part de l'idée que tout le monde parle la même langue et qu'ils comprennent les consignes, là déjà c'est... Ici si l'enfant ne comprend pas alors ce sera catastrophique. Si je laissais aller mes enfants de 4 ans là, ce sera un peu bordélique, heureusement qu'ils comprennent la consigne du sifflet, c'est-à-dire qu'on arrête parce que il n'y a rien qui fonctionne. Il n'y pas beaucoup de tâches qui sont réalisées comme il se doit, sauf quelques uns qui comprennent un peu plus tandis que la majorité ne comprennent pas et essayent, pas méchamment mais ils ne savent pas ce qu'il faut faire, ils entraînent certains dans leur sillon. Il ne réalisait donc pas ce que je voulais. Pour moi c'est une preuve, il faut se faire comprendre par différents moyens. Pour revenir sur ce que j'ai enseigné, je l'ai fait verbalement au début pour donner des consignes de sécurité, parce qu'il ne faut pas qu'il arrive un accident. Le contact peut être un peu trop fort. Il faut qu'ils le réalisent. Oui on peut le faire mais dans un contexte contrôlé, ici il faut se contrôler soi-même.

C: Est-ce que ces événements que tu mentionnes, l'incompréhension des élèves... les feed-back moteurs ou cognitifs (ils ne sont pas capables de...) ont une incidence sur le déroulement de ton cours ? Sur la conception des cours suivants ?

EB1e1: Oui, oui! Au combat ce n'est pas arrivé nécessairement. Mais oui, parfois même les séances suivantes je reviens sur une notion parce que je m'aperçois que ça n'a pas été clair ou compris par eux. Comment ça se concrétise ? Souvent je me dis « ça, ça n'a pas fonctionné est-ce que c'est trop compliqué ? Est-ce que les enfants ne comprennent pas ? Est-ce que les enfants ne sont pas intéressés ?

C: Donc ces comportements là peuvent arriver à te remettre en cause ?

EB1e1: Ah oui, très souvent! Ce qui me remet en cause le plus souvent, c'est quand ça ne fonctionne pas, là je m'interroge; parfois c'est l'excitation des enfants pour toute sorte de raisons, mais parfois ce qui crée problème c'est qu'avec un autre groupe du même âge ça marche mais pourquoi pas ce groupe-ci ? Est-ce que je suis fatigué ? Mes explications ne sont pas claires ? Comment ça se fait que... il y a des choses comme ça que j'ai enlevées de mon enseignement après plusieurs années d'enseignement en réalisant que ça ne fonctionnait jamais. Par exemple la crosse qui ne fonctionne pas comme on l'aurait souhaité. Il faut dire aussi qu'on est dans un milieu multiethnique dans lequel ce sport ne veut rien dire, ils ne savent pas du tout ce que c'est. Moi

même je ne l'ai pas joué mais je trouve que c'est intéressant comme sport de manipulation. Ça semble être un sport compliqué pour eux car ça ne marche pas. J'ai essayé des éducatifs, j'ai essayé pleins de choses. Je me suis dit bon on va passer au jeu, peut-être que... mais lorsque tu ne maîtrises pas l'outil tu ne peux pas jouer. Vraiment ça ne représente aucun plaisir pour les enfants. Ça reste un sport collectif alors je me suis dit que je vais changer de sport collectif. La crosse n'est pas obligatoire de toute façon. Tout ceci parce que je n'y arrivais pas. Mais je pense que si on avait un grand gymnase on y arriverait peut-être. Peut-être il faudrait aller à l'extérieur mais la crosse à l'extérieur avec des enfants du primaire, des balles qui circulent partout, ce n'est pas évident.

C: Au regard de tout ceci, comment peux-tu définir ta pédagogie ?

EB1e1: Oh! Comment la définir ? Je ne sais pas. On peut la simplifier au maximum... En tout cas, pour moi, l'éducation physique reste et demeure un immense champ d'expérimentations pour les enfants du niveau primaire. Parce que je les mets dans un contexte où ils vont expérimenter, ils vont apprendre et comprendre. Je garde toujours cette phrase toute simple: la pédagogie pour moi c'est apprendre à apprendre. Alors j'essai dans ma pédagogie de le faire transparaître. Je les mets dans un contexte d'apprentissage évidemment mais il faut qu'ils ressortent de là avec une compréhension de cet apprentissage. Je dis que je la simplifie parce qu'elle est tellement de formes multiples parce que justement on doit s'adapter à mille et une situations devant lesquelles parfois on est très surpris. Mais c'est très flexible.

C: Optes-tu pour une pédagogie souple, flexible, adaptative ?

EB1e1: Oui! Je crois. Moi je pense qu'un pédagogue doit s'adapter. Si tu n'as pas une très grande capacité d'adaptation, je pense qu'en éducation physique c'est encore plus vrai parce que dès qu'on change de milieu, d'environnement alors tout change. J'enseigne ici le BB, mais le gymnase me donne des contraintes tandis que si je vais dans un gymnase plus grand alors c'est une autre chose. Alors j'adapte toujours les règles... parce que là mon gymnase est plus bas, si je vais dans un autre plus haut tout change. Oui la pédagogie est quand même drôlement influencée par ton milieu environnant. Et donc tu changes parce que si ils ne peuvent plus jouer en équipe, par exemple, alors comment je vais l'enseigner. Parce qu'il y a des salles où je ne peux pas jouer le BB en équipe alors qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je l'enseigne le BB ? Alors ma pédagogie va prendre une autre forme. Je l'ai enseigné ici davantage en situation de jeu et je les corrige mais là-bas je vais davantage expliquer et ensuite on va faire des éducatifs. Alors c'est une tout autre approche.

Évènement 2 (L'enseignant fait une démonstration avec un élève pendant que le reste de la classe, placé en deux vagues face à face, observe et écoute. Une fois que la démonstration et l'explication de l'éducatif furent terminées, l'enseignant leur dit « go » pour que les élèves commencent l'activité. Ensuite quand ils pratiquent l'activité, l'enseignant se déplace, circule entre eux et leur donne, à l'occasion, des feed-back.)

C: Ici sur cette séquence, pourrais-je savoir ce qui t'anime quand tu circules entre les élèves ? Pourquoi tu circules ?

EB1e1: Évidemment j'observe la réalisation de la tâche. Est-ce que c'est bien fait ? Est-ce que c'est mal fait ? Est-ce qu'il y a quelque chose à corriger alors je vais aller voir. Mais celui-là surtout c'est l'un des éducatifs qui est le plus simple mais déjà au départ il y a eu deux à trois questions supplémentaires et je me suis dit que je devrai intervenir lors de la pratique... Je veille à ce que la réalisation se fasse correctement parce que je sais que en faisant une démonstration rapide comme j'ai fait (pour ne pas perdre le maximum de temps) il faut toujours avoir des choses à... observer, 1) corriger des choses, des actions et 2) peut-être montrer... il y en a qui ne comprennent pas, qui

ne bougent pas. Il y en a qui n'ont pas compris exactement ce qu'il faut faire, on le voit. Est-ce qu'ils maîtrisent exactement la tâche à réaliser, le déplacement. S'il y a quelqu'un qui m'attaque, c'est-à-dire vient vers moi, est-ce que je peux me déplacer ? Est-ce qu'il y en a qui le réalise ? Voir ça, voir les difficultés des uns par rapport aux autres, voir si cette activité là est à leur niveau. Est-ce que les élèves comprennent la notion de contrer l'adversaire ou d'attaquer un adversaire ? Est-ce qu'ils comprennent bien ? Je veille à ce que cette tâche soit bien réalisée pour voir si ça marche ... pour évaluer.

C: Ok! Donc en fait c'est ce qui se passe dans ta tête lorsque tu circules ?

EB1e1: Oui!

C: Quelles sont les attitudes que tu te donnes ? Quand tu dis je vais voir, je vais évaluer, qu'est-ce que tu te donnes comme chance pour voir vraiment cela arriver, ce que tu veux voir ?

EB1e1: Mais... C'est-à-dire je regarde les élèves s'exécuter et je vais voir leurs gestes, leurs attitudes, leurs actions. Si l'enfant est immobile, s'il ne réagit même pas à l'action de l'autre. Alors là on a un enfant qui a un petit problème, qui ne comprend peut-être pas ce qu'il faut faire. Est-ce que les deux réalisent bien ? Est-ce qu'il y en a un qui bouge ? Est-ce qu'ils savent très bien ce qu'il faut faire ? Je le vois directement, les actions sont là.

C: Ok! Est-ce donc possible de dire que pour pouvoir évaluer il suffit de se déplacer en tant qu'enseignant pour mieux évaluer ?

EB1e1: Non! Mais ça dépend! Parce qu'ici c'est un environnement très contrôlé. Il reste que par exemple si je reste là et que je regarde deux enfants qui sont sur le tapis, c'est très facile à voir parce qu'aujourd'hui ils ne se déplacent pas, ils ne vont pas très loin... L'observation, je pense que l'enseignant en éducation physique ne fait que ça. On observe beaucoup et donc par l'observation en se déplaçant on voit très bien, on a une très bonne vue d'ensemble. Là en me déplaçant ils sont toujours prêts de moi... J'essaie de regarder les élèves, je les connais bien alors je suis capables de voir ceux qui n'ont généralement pas de difficultés au gymnase, qui comprennent très bien. Et j'observe ceux qui ont plus de difficultés. Mais je regarde surtout en premier lieu pour voir s'ils réalisent bien cette tâche là. Alors j'observe les actions posées. C'est ce que j'observe.

C: Ok! Est-ce que tu as des critères ?

EB1e1: Bien! C'est-à-dire que dans ce cas-ci, oui en partie. Mais là quand je dis évaluation, c'est pour voir l'exercice par rapport à ce que j'ai montré. Est-ce que l'exercice est bien exécuté ? Est-ce qu'il est bien réalisé ?

C: Mais quand tu dis « bien », c'est par rapport à quoi ?

EB1e1: Bien par rapport à ... bien se déplacer, est-ce que celui qui remporte le point a-t-il vraiment bien touché le genou dans ce cas-ci ? Est-ce que la réalisation est correcte ? Est-ce qu'il a posé un geste correct ? Est-ce qu'il se déplace ? Sinon, est-ce qu'il est capable d'éviter ou non ? Parce que quand on parle d'opposition c'est l'art d'éviter, de déjouer ou d'éviter l'adversaire. Dans ce cas-ci on essaie de toucher ou de ne pas se laisser toucher. La tâche à réaliser c'est ça. Il le fait ou ne le fait pas... Action et réaction... Est-ce que c'est bien réalisé, oui ou non. Ce sont les critères. Alors déplacement, feinte, est-ce que je suis capable de toucher, d'éviter.

Évènement 3 (l'enseignant fait des étirements ischio-jambiers et des brachiaux après deux éducatifs)

C: Alors voici le 3^e événement

EB1e1: Ah celle-là, je m'attendais à ça.

C: Ah bon! Pourquoi cela ? Pourquoi dis-tu cela ?

EB1e1: Non parce que c'est un échauffement qui arrive après deux éducatifs

C: C'est cela que je voudrais comprendre. Généralement l'échauffement se fait avant ...

EB1e1: Non! Parce que je l'ai dit le premier exercice est fait en guise d'échauffement. Mais maintenant on devrait passer au combat, au contact. Je l'ai constaté chez les enfants que lorsqu'on travaille un tout petit peu en force, le lendemain ils viennent se plaindre parce qu'ils ont des petits bobos, des courbatures et je le comprends. Mais ça ne veut pas dire que si tu fais un échauffement, tu n'auras pas mal le lendemain. Mais quand même ça évite par exemple des petits bobos, des petits troubles inutiles. J'aime bien quand je les fais travailler en force, le faire après des petits échauffements bien simples. Les échauffements ici sont faits à partir du livre de Bob Anderson, vous connaissez bien, le maître du stretching. Si je l'ai fait à ce moment-là c'est parce que dans le premier exercice il n'y avait pas de contacts physiques importants, aucune force physique, pas vraiment. Aussi c'est pour changer, ils étaient en action en premier et là je les arrête un peu... Mais il faut dire que j'avais quelque chose en guise d'échauffement au départ. Je le vois comme ça. Il faut commencer par des choses simples et sans risques en début.

ENTREVUE N° 2 AVEC L'ENSEIGNANT B1

Évènement 1 (Trois élèves, indiqués au hasard, procède à la formation des trois équipes qui vont s'affronter. L'enseignant, de côté, est arrêté et observe si les élèves font cette tâche et forment les équipes en prenant alternativement des filles et des garçons)

C: Sur cette première séquence que nous venons de voir, pourquoi la constitution des groupes fut faite par les élèves eux-mêmes ?

EB1e2: Parce qu'ils aiment bien ça. Par expérience, ils aiment bien être chef, chef entre guillemet. À l'occasion, je le fais moi-même quand je veux optimiser le temps... vous savez cette notion de temps. Mais en général, les élèves aiment bien ça; surtout les élèves de quatrième année, ils aiment bien se sentir chef, c'est eux qui organisent... être chef, une fois dans l'année tout le monde devient chef d'une équipe. Ils aiment bien être responsables de séparer les deux lignes, être responsables de ça. Les deux lignes, c'est de séparer les joueurs parce qu'au début de l'année je leur explique que chaque fois qu'ils seront chef, ils vont organiser leurs équipes. Ils essayeront d'établir des équipes mixtes, filles/garçons et d'équilibrer les forces. Je ne reviens pas là-dessus mais en début de d'année cette consigne leur est donnée. Et d'ailleurs quand je dis qui veut être chef, tout le monde voudrait l'être. Mais il faut donner la chance à tout le monde d'être chef. Avant on avait une période fixe pendant laquelle on était chef mais maintenant j'ai changé la consigne et à chaque cours on a de nouveaux chefs.

C: Mais quelle est ou quelles sont les limites de cette façon de procéder selon toi ?

EB1e2: Moi je pense que c'est le temps. Moi ma pire limite c'est le temps... le temps que ça prend... là ça a pris combien de temps ? Entre deux à quatre minutes ? Personnellement ça ne me perturbe pas mais ... je pense que je vous avais parlé de ça la dernière fois parce que, il y a deux façons de constituer les groupes. J'aurais pu le faire moi même mais je sais que j'aime beaucoup varier la dynamique du groupe là-dessus, que tout le monde puisse jouer avec... parce qu'ils ont un super groupe là... non j'aime bien qu'on varie énormément pour donner des situations multiples. Parce que le sport on sait que dès que tu joues avec quelqu'un ça change les données. Alors j'aime bien être dans cet esprit là. de changer constamment, c'est vrai qu'on change de jeu et c'est vrai que changer de partenaire ça aide. Puis les enfants... c'est aussi ma notion de liberté en éducation physique... c'est d'avoir le choix entre moi je fais les équipes ou eux ils font les équipes. Ça varie beaucoup mais les enfants préfèrent de façon générale faire eux mêmes les équipes à chaque fois. Je leur ai dit « vous perdez le temps ». Ils ont dit « Non! Le temps qu'on se change on fait les équipes en même temps ». J'ai dit : « Ok! on s'entend comme ça ». Parfois aussi ça permet de saisir le poulx, de se préparer, de savoir ce qu'on va faire, on s'installe, on se prépare à faire notre jeu d'équipe. Ça parfois je trouve que ça aide. Mais quand on passe à l'action tout de suite c'est plus désorganisé que lorsqu'on prend le temps de faire les équipes.

C: Donc une des limites, c'est le temps que ça prend...

EB1e2: Oui, je trouve.

C: Mais sur cette séquence on voit que tu essaies de faire repartir de façon équitable les deux sexes dans les équipes...

EB1e2: C'est-à-dire que moi je fais toujours fille/garçon. C'est un principe que j'ai établi en début d'année. Si dans un premier temps tu choisis une fille, ton deuxième choix doit être un garçon, puis le troisième une fille, ainsi de suite. Ils le savent mais le problème c'est que lorsqu'ils font leur choix ils oublient à la longue si leur choix précédant était une fille ou un garçon, ce qui fait

que je le leur rappelle à chaque fois. Il faut que ce soit toujours mixte, alterné fille/garçon. Et aussi ça évite les guerres, vous savez à cet âge là, pour moi il n'y a pas de différence entre fille ou garçon. Il faut que ça soit mixte dans les équipes toujours. Vous avez vu les 6^e années jouer au basket. La ligue de basket-ball est mixte, les 5^e et les 6^e années... Dieu sait qu'il y a des écarts. Je vais avoir des enfants qui ont à peine 11 ans et d'autres qui auront 13 ans. L'écart est grand mais les équipes vont être faites à part égale, c'est très important. On n'est pas ici pour faire des champions mais on est ici pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre. C'est très important.

Événement 2 (l'enseignant, face aux élèves qui sont en trois équipes, leur demande de rappeler les règles du jeu. Un véritable dialogue semble se dérouler entre l'enseignant et les élèves)

C: Sur ce deuxième événement, peux-tu décrire ce que tu es en train de faire ?

EB1e2: J'explique les règles du jeu. Je reviens sur les règles du jeu en rappelant surtout celle de la personne seule qui se trouve sous le ballon... On leur avait dit mais on n'a pas vraiment travaillé mais aujourd'hui c'est important de l'intégrer... Si on est seul sous le ballon, on peut le transporter et l'amener vers les autres membres de notre équipe. Aussi je reviens sur la notion de « où on doit se placer autour du ballon ». Je reviens sur la notion de « partout ». C'est donc mettre l'accent sur le fait que lorsqu'on est en réception on doit être autour de l'équipe qui doit lancer, donc l'équipe doit se repartir pour couvrir le plus grand espace possible.

C: Ok. As-tu prévu la façon de rappeler les règlements comme on l'a vu sur la séquence ?

EB1e2: Non! C'est-à-dire que j'avais des points de repères mais la dynamique, c'est est-ce qu'ils me répondent ou ils ne me répondent pas. S'ils me répondent je les laisse aller. C'est surprenant mais aujourd'hui, c'est la classe qui m'a répondu le mieux et qui m'a donné les bonnes réponses... ce qui m'a surpris beaucoup. Est-ce l'effet de la caméra ou pas mais...

C: Oui mais ils sont à leur 3^e séance

EB1e2: Oui mais quand même ce n'est pas toujours évident. Comme je vous avais dit les règles, je les trouve un peu tordues. Moi je les ai simplifiées beaucoup car il y a des choses qui ne sont pas évidentes. Je trouvais bien la petite Anna qui a rappelé la règle de la personne seule sous le ballon parce qu'on ne l'avait pas vu vraiment. Elle s'est souvenue... alors j'étais content parce que quelqu'un l'a dit. Moi ce qui était important là c'était dans ma hiérarchie d'événements à dire avant le début du jeu, c'était de dire le fameux omnikin avant le départ. Ça il faut le rappeler aux élèves quelque soit leur classe, même si ça fait la troisième fois qu'ils jouent parce que c'est leur erreur. D'ailleurs je pense à faire une nouvelle règle: on recule de 2 mètres avant d'avancer vers le ballon, parce que j'ai trop de pénalités inutiles. Car normalement c'est une pénalité lorsque tu frappes le ballon sans avoir dit auparavant le mot omnikin devant le ballon. Alors c'est très important... comment on reçoit le ballon, comment on doit l'immobiliser, ensuite ou on doit se placer parce qu'en réception il est très important d'être très attentif et se placer autour du ballon. Et aussi lorsque je suis tout seul sous le ballon je n'attends pas que mes coéquipiers viennent mais j'ai le droit de transporter le ballon et d'aller vers eux de sorte qu'on soit quatre en dessous.

C: Peux-tu me dire pourquoi vouloir poser des questions aux élèves et surtout pourquoi ton rappel des règles et règlements sur le discours et les réponses des élèves ? Pourquoi ?

EB1e2: Parce que moi je trouve que c'est la meilleure des choses... l'interaction qu'il y a entre les enfants et nous. Je pense qu'ils se souviennent davantage si on les questionne. Par eux-mêmes ils vont trouver, ils vont comprendre ce vers quoi on veut les amener. Et pour vérifier en mêmes temps si ils vont se rappeler un des règlements qu'on avait déjà placé, souvent moi je mets en

amorce ce qui va arriver. À la fin du cours quand je fais un retour, je leur dis par exemple que la semaine prochaine on va rendre le jeu plus difficile. On va faire ça, ça, ça et de continuer cette discussion là avec eux pour voir la compréhension des règles, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont acquis. Et on vérifie si ils sont capables d'aller plus loin... savoir déjà ce qu'ils ont appris et s'ils s'en souviennent... normalement s'ils sont capables de le dire, ils sont capables de l'appliquer beaucoup plus rapidement. Mais ce n'est pas toujours le cas mais dans ce cas ci comme ils ont très bien réagit, très bien répondu ça aide dans la compréhension du jeu... parce que ce jeu là est beaucoup moins vu et n'est donc pas connu. Parce qu'habituellement ils voient à la télé le basket, ils voient le hockey, je n'ai pas besoin d'expliquer un gardien de but, ils le savent tandis que le kinball, ils ne l'ont jamais vu. La plupart des parents ne savent même pas... quand ces élèves là disent à leur parent j'ai joué au kinball, la plupart de ceux-ci leur demande ce que c'est. Il faut donc que les élèves soient en mesure de comprendre le jeu.

C: Tu sais une des choses qui m'a amené à retenir cette séquence c'est que j'ai vu un bon exemple de communication entre toi et les élèves... cette construction des règlements et règlements dans un réel dialogue entre vous. Tu aurais pu venir là et te mettre à réciter les règles que tu trouves importantes de rappeler ou dire autre chose quand les élèves parlent d'une chose... Penses-tu vraiment que c'est important en pédagogie de l'éducation physique ?

EB1e2: Comme je l'ai dit oui car je pense que c'est un des meilleures façons d'amener les élèves à comprendre le jeu. Bien sûr qu'il y a communication mais aussi la compréhension des élèves. S'il y a communication, la compréhension va venir beaucoup plus rapidement. Je trouve aussi qu'ils prennent une part active à la construction là. Ils font un exercice là. Il y a toujours la présence d'un dilemme. On fait un enseignement magistral ou rendre les élèves actifs... et Dieu seul sait si dans un gymnase c'est le lieu indiqué pour rendre les élèves actifs, autant on devrait essayer d'être actif au niveau de l'esprit, d'après moi, dans notre enseignement, et aussi au niveau technique. Alors ça dynamise et ça rend les élèves plus curieux. On le voit là, si ça marche... on ne peut pas dire que ça marche toujours. Je sais en première année ça ne marcherait pas ou dans certaines écoles, pas du tout. Mais ici ça marche alors j'en profite. Pour toute sorte de raisons ça peut ne pas marcher. Mais ici avec cette 4^e année, c'est un âge très intéressant à faire avec eux. Je trouve ça très intéressant. Il y a des choses parfois je dois aller plus vite mais là j'ai pris du temps parce que j'avais des choses à dire et la discussion allait dans le sens que je voulais alors on a continué. Par exemple quand j'ai vu la notion de partout... moi dans ce temps là je reviens, je reprends le mot de l'enfant pour qu'ils comprennent... mais il y a eu une espèce de parenthèses ou on a bifurqué sur les règles de déplacement à un, ça je l'aurais fait après et non là mais vu qu'en enfant à exprimer la notion de partout et l'a intégré alors on a continué là-dessus. Mais dans ce temps là je fais toujours le suivi après. Je reviens sur le point important que je voulais préciser c'est-à-dire la notion d'occupation de l'espace.

C: Au-delà du souci que tu manifestes de voir tes élèves avoir une bonne compréhension du jeu, est-ce qu'il y a une autre idée qui soutiendrait ton acte pédagogique ? Par exemple la façon dont tu construis la suite de ton rappel des règles à partir des idées des élèves, serait-ce, pour toi, une façon de les respecter ?

EB1e2: Non je ne le pense pas ou ce n'est pas conscient. Parce que moi la notion de respect... c'est drôle mais. Je ne dis pas que j'ai un code d'éthique là, non ce n'est pas vrai mais j'ai des idées très... je ne dirais pas très arrêtées mais assez précises de ce que je veux donner aux enfants et de l'attitude que j'ai envers eux. Et le respect, oui moi je veux qu'ils me respectent mais si je veux qu'ils me respectent je devrais avoir un énorme respect envers eux. Je pense qu'on a un rôle important, il ne faut le sous estimer, l'impact qu'on a sur eux est très important. C'est incroyable de voir les parents lors des visites nous dire « vous avez dit ça ». Je suis toujours rester estomaqué parce que je me dis je dois faire attention à ce que je dis parce qu'ils racontent tout. Ils racontent des choses très précises mais c'est très drôle. Ça ne me dérange pas là, je fais une blague quand je

dis ça. C'est vrai parce que si tu veux hors contexte ça peut paraître drôle. Comme parfois je fais des blagues mais ça dépend de comment l'enfant le rapporte. Comme tout à l'heure avec les 6^e année, je mets permets des blagues qui sont parfois plus directes qu'avec les 2^e année par exemple. Oui ce respect là je le communique envers eux. Mais ici c'est établi. C'est, comme je vous l'ai dit là, ce n'est pas pensé sauf que dans ma façon d'enseigner je me suis comme imposé cela. C'est sûr... il y a des choses que je ne ferai pas, c'est certain parce que ça s'oppose à ce que je pense. Il y a beaucoup de choses que j'ai vues dans l'enseignement de l'éducation physique que je ne ferai pas. Par exemple si on veut que les enfants jouent ensemble, aient du plaisir et apprennent, apprendre tous ensemble au même niveau, alors la question d'égalité serait très importante. C'est la même chose pour la question du respect. On est vraiment égaux au gymnase.

C: Toi compris ?

EB1e2: Oui, on est égaux mais il faut être réaliste, il y a la position hiérarchique parce que je suis l'enseignant et j'ai une espèce de pouvoir là. Mais oui... si ils me disent que j'ai fait une faute je vais le reconnaître. Par exemple si je suis arbitre, je ne nie pas ma faute, si j'ai fait une faute je m'excuse et je recommence. Les enfants aiment beaucoup cette attitude là, je pense que c'est ça le respect. « Donc je m'excuse, j'ai fait une erreur » ou tu peux leur dire « je ne sais pas » ou si ils me suggèrent quelque chose d'autre que ce que j'ai décidé si ça me semble cohérent pourquoi pas. Moi c'est comme ça que le vois et ça crée de meilleures relations.

Évènement 3 (une élève exécute une frappe non appropriée. Elle n'avait pas indiqué au préalable à quelle équipe la balle était adressée. L'enseignant lui donne un avertissement)

C: À quoi tu pensais lorsque tu as dit : « Justine, tu as un avertissement. Pour la prochaine fois, etc. ? »

EB1e2: C'est que généralement je donne un à deux avertissements lorsque ça part mal; mais ce n'est pas le cas ici, en début de chaque match pour qu'ils comprennent bien après quoi vient la pénalité. Je veux les remettre dans le contexte du jeu là parce qu'ils ne se souviennent pas... ils ont de la misère... c'est mon problème...

C: Mais je te rappelle que tu as déjà averti à plus d'un élève pour cette faute.

EB1e2: Oui mais je le refais en début de chaque ligne. C'est ce que je fais d'habitude, je rappelle une à deux fois puis je donne la pénalité par la suite. Je fais toujours ça. Parce que... je te dis que si j'applique ce règlement là, une fois qu'il y a deux ou trois minutes de jeu de chaque ligne... ça se réajuste mais pas tellement. Je trouve qu'on donne tellement de pénalité pour ce point là que ça change la nature presque du jeu. Moi il faut que je trouve une solution. Je sais que la fédération de kinball est très stricte là-dessus mais j'ai de la misère à son application à l'école primaire en 4^e année. J'ai beaucoup de misère avec ça. Alors c'est ma façon à moi de l'atténuer. Je donne des avertissements beaucoup.

C: Ok! Tu dis que les règlements sont stricts, quel est donc l'inconvénient de l'application de ce type de règlement dans le déroulement de ta séance ?

EB1e2: Mais c'est parce que je trouve que ça change la nature du jeu. C'est une règle, je trouve ... Il faudrait comme je l'ai dit, moi je vais instituer les 2 mètres comme ça. Alors comme ça, ça va être automatisé, il n'y aura pas de marge d'erreur. Mais j'observe qu'un enfant à cet âge là...

C: Mais ici c'est que Justine n'a pas dit la couleur avant de frapper.

EB1e2: Oui c'est ça, parce que c'est injuste pour l'équipe qui reçoit. On en convient. Parce que si tu dis la couleur de l'équipe qui reçoit après avoir frappé, leur vitesse de réaction est diminuée, ça les pénalise et cela est injuste. C'est ça l'idée. Alors pour l'impact, ça un énorme impact. Et j'ai des problèmes avec ça et dans la gestion du jeu, il y a un problème avec ça. Parce que dans l'esprit de ce jeu là, il n'y a pas d'arbitre. On arbitre nous même. Pour des adultes, c'est très facile de s'arbitrer nous-mêmes mais encore une fois, on sait... on peut regarder le hockey ou le football. Le football c'est moins pire mais le hockey. On sait que si on laissait les gens arbitrer eux-mêmes, je doute de cela car même avec des arbitres c'est la foire au hockey. On n'est pas encore prêt pour cela. Mais ici c'est un jeu avec pleins d'intentions, des valeurs tout ça. L'esprit est très bon mais il y a des règles tordues. Cette règle là pour moi est trop contraignante et elle pénalise d'une façon une équipe trop lourdement l'équipe qui fait la faute pour des enfants de cet âge ou la conception de la règle, je dis le mot de passe « omnikin », je dis la couleur de l'équipe qui reçoit et ensuite je frappe. C'est dans son esprit, dans sa logique, très long tout ça. Alors je pense qu'il faut quelque chose de beaucoup plus claire. Moi j'ai appris qu'au gymnase là, il faut être beaucoup plus simple. Simplifions au maximum pour que ça roule sinon il y a une perte de temps incroyable. Déjà vous avez vu le mécanisme du jeu là, c'est mécanique. Ça ne va pas à une vitesse très rapide, le lancer de ballon à 5 mn, il n'y a pas 50 lancers. Le temps de recevoir, de se placer, choisir qui va lancer et si en plus on prend un temps fou à dire la couleur, et tout. Non, moi j'essai d'accélérer au maximum mais si je vois que là... quand elle dit la couleur et que je vois que les enfants étaient mal placés ou que le tir était vraiment difficile alors là je lui donne un avertissement. Mais si je vois que c'est vraiment délibéré et que la couleur est vraiment venue trop tard alors il aura la pénalité. Parce qu'il ne faut pas oublier que normalement dans les règles là, le ballon peut faire une trajectoire droite, mais je l'ai modifié en demandant une trajectoire montante, et plus que 1 mètre de distance et si en plus on dit la couleur au moment de l'impact, imaginer, cette équipe n'a pas le temps de réagir. C'est ça l'impact que ça a cette notion de dire la couleur avant de frapper parce qu'il faut que l'équipe désignée ait le temps de réagir.

C: Mais qu'est ce que ça vient faire là cette notion de « justice » en éducation physique et à la santé ?

EB1e2: Encore une fois on est dans un cours d'éducation physique, on est là pour apprendre. Quant je suis l'enseignant je n'arbitre pas dans le sens « arbitre d'un match de BB à l'extérieur de l'école ». On est dans une phase d'éducation, encore une fois, d'apprentissage. Et Dieu sait combien de fois on a joué au kinball avant mais on es encore là pour apprendre. Et je pense que dans la phase d'apprentissage, il y a comme, je dirais que ce n'est pas une question de chance mais aussi, ici face à un règlement qui me semble un peu compliqué j'ai encore des problèmes avec ça. Alors si moi j'ai un problème avec ça alors eux, j'imagine que pour eux... pour que ce soit juste et équitable si Justine avait lancé le ballon... vous avez vu, le ballon a été quand même attrapé. Là aussi quand je donne la pénalité ou non je regarde si le ballon a été attrapé ou non, je regarde souvent le résultat, je vois aussi le comportement de l'enfant. Il y a beaucoup de choses qui rentrent en ligne de compte. Dans le cas de Justine... quand je vois que c'est un élève qui généralement respecte ces règles là. J'essaie de lui (...). Mais il y en a qui ont tendance à le faire délibérément parce qu'ils ont compris que si ils le font à la dernière minutes, ils vont avoir le point aussi rapidement parce que les autres n'auront pas le temps de réagir. On le voit ça chez des enfants, alors moi c'est dans ce sens là. De toute façon, comme je vous ai déjà dit, c'est une ou deux avertissements puis après ce sera la pénalité à chaque fois. Mais il faut que je le rappelle, que je revienne là-dessus, je n'ai pas le choix vous l'avez vu, parce que tout au long de la partie il y a eu cette faute là. Je n'ai pas le choix, c'est une règle qui s'applique très mal. Moi je vais la changer. Maintenant ça va être à 2 mètres, avant d'avancer vers le ballon je suis obligé de dire la couleur de l'équipe qui reçoit, puis je vais vers le ballon pour le frapper. Ensuite ça va permettre, comme je disais aux élèves de voir comment sont placés les membres de cette équipe pour choisir un coin où tu frapperas. Si tu vois où ils sont là tu sauras où lancer pour marquer des points. Mais on est à une phase où ils ne comprennent pas cette façon là où il faut marquer des points. Ils savent qu'ils peuvent le faire mais ils ne l'ont pas encore tout à fait réalisé en jeu.

C: Est-ce que, pour toi le fait d'être animé par la compréhension des élèves, et même de rechercher une certaine équité et justice dans le déroulement de ton enseignement, ce souci est une façon d'être compatissant aux élèves, d'être ouvert aux élèves ?

EB1e2: Oh! Question d'équité oui mais justice, je trouve que c'est trop fort. C'est-à-dire que pour moi, il faut que le jeu soit bien fait, soit correctement exécuté, c'est beaucoup plus dans ce sens là. Je pense que pour moi je n'irai pas ... c'est vrai que déjà j'ai changé beaucoup de choses là... Moi je fais du mini Basket Ball, la ligne des trois points n'existe pas mais ... le BB qu'on voit à la télé, d'ailleurs je leur rappelle souvent, et le BB que nous on joue dans notre gymnase ne sont pas identiques. Il faut l'apprendre. On est dans une phase d'apprentissage. C'est la même chose qu'au kinball. Mais en plus au KB, je ne suis pas sûr si il est bien adapté. Moi j'adapte chaque sport à ma clientèle, aux élèves à qui j'enseigne. On est au primaire et c'est possible que ces enfants là le joue, mais cela est possible si on l'adapte à leur niveau, pour qu'ils réussissent. Pour qu'ils réussissent il faut simplifier certaines et non rendre des choses plus compliquées qu'elles le sont. Et s'il y a une règle qui me semble difficile dans l'application, je vais essayer de la corriger au moment où ça se gère. Ça va tout seul, ça ne nous limite pas dans le temps.

C: Donc pour toi le jeu doit se dérouler comme il se doit sans porter atteinte à sa nature et à sa logique ?

EB1e2: Oui! Je trouve dommage de voir des règlements tordus. Pour moi je veux que ça soit simple dans le gymnase.

Évènement 4 (l'enseignant arrête la partie et demande au juge marqueur des points de retirer 1 point à l'équipe des verts et des bleus)

C: Pourquoi retirer 1 point aux verts et aux bleus ?

EB1e2: Ils le savent parce qu'on en a parlé au début de cette activité. Au KB, beaucoup d'équipes font cela lors des parties. Si je mets le tableau d'affichage là, c'est juste pour ne pas qu'ils regardent. Mais ils font tout pour regarder le tableau afin de voir l'équipe qui a le moins de point entre les trois équipes. Et il arrive que des équipes s'entendent pour se liguer contre une équipe. Moi je les laisse faire mais après trois ou quatre échanges je les arrête et je donne la pénalité, ils le savent.

C: Pourquoi tu donnes la pénalité ?

EB1e2: Parce que si je les laisse aller, vous verrez qu'ils... C'est une question à la fois d'équité et de justice. Comme je vous ai expliqué tantôt, c'est que l'esprit du jeu est tel qu'il n'y a pas d'arbitre... On ne devrait pas compter le nombre de ballons que chaque équipe reçoit sauf que si on a le pointage devant nous, encore une fois la nature humaine étant ce qu'elle est, on a tendance à faire à quoi ? C'est une preuve encore que si le jeu se gère de lui-même, il y a une limite, il y a une séance où je mets le tableau à l'envers et ils voient le pointage seulement après chaque 5mns.

C: Mais qu'est-ce qui t'anime à tourner le tableau ? A donné ici une pénalité aux verts et aux bleus.

EB1e2: Si je fais tourner le tableau c'est pour que ça, ça n'arrive plus. Il faut qu'ils comprennent que les trois équipes jouent à part égale. Dans un sport comme le Baseball, cet esprit là est réglé parce que on frappe chacun à son tour et on a chacun droit à trois retraits. Chacun à son tour et il y a deux équipes. Ce jeu là il y a trois équipes, parfois même quatre. Moi j'ai remarqué parce que parfois je m'y attarde. Si je compte le nombre de fois que certaines équipes ont le ballon par rapport à d'autres l'écart est très grand. Alors je leur explique... je trouve que... ça me créé un problème et je trouve que c'est une limite. Au BB, il y a deux équipes mais on a maintenant 20

secondes pour lancer le ballon dans un panier. Vous voyez qu'on essaie de donner la chance maintenant aux équipes... d'ailleurs la majorité des sports font en sorte que les chances soient pour toutes les équipes. L'arbitrage fait en sorte qu'on n'intervient pas s'il y a une équipe qui plus habile que l'autre. Ça on ne peut rien faire, mais si la règle fait qu'il y a une équipe qui est désavantagée alors je pense qu'on a un problème dans l'organisation même de ce sport et de la partie. Et ce qui peut nous arriver ici. Si je n'interviens pas alors deux équipes peuvent décider qu'une soit perdante en la bloquant. Je trouve que c'est antisportif.

C: Penses-tu qu'il y a une différence entre l'éducation physique et le sport ?

EB1e2: Je dirais non mais de plus en plus je commence à croire que oui. Parce que le sport comme on nous le propose souvent reste toujours comme une activité, comme un jeu tandis que dans le mot éducation physique il y a le mot éducation là au départ. Par le sport on peut éduquer, oui mais au sens strict, le sport.. Je m'en vais jouer avec un ami au tennis ou... C'est un tout autre optique que si je fais... je ne connais personne qui, à part le cours d'éducation physique, à l'école va faire de l'éducation physique. Je ne pense pas que c'est le même environnement. On n'a pas les mêmes contrôles. On évalue en réalité et surtout on a des objectifs très précis. Quand je m'en vais faire du sport, au sens large, certains pourront dire « je m'en vais m'amuser », quoique je ne suis pas tout à fait d'accord avec ça mais on va faire du sport pour toute sorte de raisons: changer d'idées, se détendre mais en éducation physique, c'est un peu plus que ça. Le sport comme on nous le propose de plus en plus, moi personnellement je prends une distance. De plus en plus ce que j'aime quand je fais du sport, ce sont des activités non perverties par le sport professionnel.

C: Est-ce que quand tu enseignes, comme ici en kinball, comment est-ce que tu marques la différence entre le sport et l'éducation physique parce qu'ici on est dans un contexte d'éducation physique ?

EB1e2: Par exemple je remarque qu'ici on est en éducation physique quand j'ai mis la règle de pénalité dont on avait parlé. Si on était dans un sport business ou dans un sport, en général, on laisserait aller ce comportement des enfants. C'est un exemple que je donne, je pense que je vais à l'extrême mais je dirais que tout acte presque quand on est dans le gymnase... Il reste que le sport fait partie intégrante de l'éducation physique mais dans le sport, il y a très peu d'éducation physique. C'est dans ce sens là. Mais dans toute situation d'éducation physique il y a du sport quand même. Quand ce matin je fais du tir au panier, il y a du sport. C'est une activité... pertinente tout ça mais

C: Quand tu dis « sport », est-ce que tu penses au développement moteur, au développement des habiletés motrices, à la performance, à la perfection gestuelle ?

EB1e2: Oui! Moi je le vois comme ça mais pas à la perfection par exemple. Quand je parle de sport je parle de ... j'aimerais bien croire qu'il y a du développement quand on parle de sport mais. Quand on regarde la définition dans le dictionnaire, dans le Robert ou dans Larousse, je ne suis pas sûr qu'on parle de développement quand on parle de sport. On doit parler d'activité ou le corps est en action. Je crois que c'est dans ce sens là. Moi j'aimerais bien le voir comme un développement; quand je pratique le sport je le vois comme ça. Pour moi dans le sport il y a un défi. Les défis pour moi c'est d'apprendre, d'apprendre à partir d'une activité comme le golf qui est une activité difficile et de réussir à le maîtriser. Ça je trouve le défi très intéressant. D'ailleurs pour moi le sport est comme apprendre à lire ou apprendre une matière n'importe laquelle, c'est un peu comme ça que je le vois. Mais je sais que les gens ne le voient pas comme cela. Le sport, c'est un divertissement. C'est pour ça que le sport se confond au sport spectacle. C'est un divertissement pour les gens qui le regarde mais pour les gens qui le vivent, c'est tout autre chose. Moi j'aimerais bien le voir comme ça. Oui, il devrait toujours avoir une notion; apprendre quelque chose, en tout cas d'utile, au sens de, comme je le disais tout à l'heure, « on va faire du sport pour se mettre en forme ». Là déjà c'est un défi. Mais est-ce qu'il y a des sports qui mettent en forme plus que

d'autres ? Est-ce que l'haltérophilie met en forme ? Il faut se poser la question. Tous les gens qui vont dans les centres de musculation, qui travaillent sur des engins, est-ce qu'ils se mettent en forme ? Dans certaines situations, oui. Mais est-ce qu'ils visent la forme ... ? Je ne sais pas. Donc je ne peux même pas dire que le sport vise à mettre en forme, personnellement non. Les gens qui pratiquent le sumo, ils font du sport ? Mais est-ce qu'ils se mettent en forme ? Je ne suis pas certain.

C: Prenons le cas du kinball que tu as enseigné, qu'est-ce qui te guide dans la conception et la mise en place des éducatifs ? Est-ce l'éducation ou la formation des enfants qui te motive ou la maîtrise de cette activité sportive ?

EB1e2: Non pas la maîtrise de l'activité, c'est l'éducation, la formation des enfants. Une heure par semaine avec trente. Regarde ce matin en BB, comment voulez-vous arriver à la maîtrise ? Ou bien je suis un mauvais enseignant. Comment pouvons-nous arriver à la maîtrise... juste le lancer au panier, je pourrais passer deux mois donc huit semaines au minimum. Non on ne vise pas la maîtrise, même pas au secondaire ou on travaille par bloc. On se leurre si on vise la maîtrise de l'activité. En tout cas moi je répète que c'est un immense champ d'expérimentation... Mais évidemment dans un écart précis, des objectifs précis à atteindre... donner la chance aux enfants d'apprendre différentes activités sportives, différents jeux et aussi voir son corps qui est capable d'évoluer dans toute sorte de situations, à la fois avec des adversaires, en grimpant à des objets, sentir qu'ils sont capables de monter, de faire découvrir tout ça, mais est-ce qu'on atteint la maîtrise ? Je ne pense pas.

C: Merci pour ce temps pris.

ENTREVUE N° 3 AVEC L'ENSEIGNANT 1

C: Comment est-ce que tu as trouvé ta dernière séance avec tes enfants ?

EB1e3: Correcte! Assez bien mais il y a toujours la contrainte de l'espace et du nombre d'élèves dans ce gymnase là. Ce que je veux c'est de mettre le maximum d'actions en enseignant des choses plus techniques. Ce qui ne nous arrive pas souvent... quand on parlait la dernière fois: « est-ce qu'on arrive à maîtriser ou à... », là on cherche davantage la maîtrise d'un geste précis pour améliorer, la qualité du jeu... il y a les trois gestes de base. Donc, oui mais il faut combien de séances pour voir les enfants individuellement. Moi je corrige les erreurs majeures que je vois mais le reste du temps. Je veux leur laisser le maximum de temps en action sinon il faudrait que je les passe un par un devant moi, et à 30 ça veut dire qu'on aurait l'occasion de faire deux choses à peu près par période. Moi ce que j'aime c'est de les laisser travailler en autant que ça se déroule bien et qu'il n'y a pas trop de perte de temps et pas trop de folies. Je vois quand même qu'ils essayaient, c'est de point de vue là que je trouve que ça va assez bien. Ce n'est jamais assez, entre vous et moi, mais je me sens assez bien. C'est dans la norme des cours d'éducation physique au primaire en 6^e année avec le temps et les contraintes qu'on a... je trouve ça satisfaisant.

C: Mais est-ce qu'il t'est arrivé de revitaliser ton enseignement de la dernière par rapport aux objectifs poursuivis et aux prestations motrices des élèves et prévoir une suite de ton cours ? As-tu fait cette évaluation là de ton cours ?

EB1e3: Par rapport aux cours de la dernière fois ou certains cours ?

C: Non! Par rapport à cette 6^e année et à leur cours de BB observé parce que tu les vois encore demain ?

EB1e3: Non, c'est mercredi!

C: Ok! Est-ce que tu as commencé cette autoévaluation ou cette évaluation post-classe pour prendre des directives par rapport à la séance qui arrive ?

EB1e3: Je peux mais je préférerais compléter parce qu'il nous reste de la matière à voir encore; là on avait le tir en particulier à faire, qui était amorcé. C'est tellement compliqué pour des élèves de 6^e année,... ce que je veux quand j'enseigne le tir en foulée... (de toute façon ce n'est pas tellement au programme) étant donné qu'il joue beaucoup au BB, je veux qu'ils essaient de sentir le mouvement, qu'ils amorcent ça, qu'ils sentent que dans la course ils peuvent faire deux pas et tirer au panier. Je ne veux pas m'attarder. Je leur dis les points sur lesquels je veux juger en tant qu'arbitre mais ça ne sera jamais à l'examen. Je veux que la majorité des enfants essaient de façon correcte. Cette semaine il faut que je poursuive là-dedans, c'est pour cela que je n'ai pas ce retour là. Parce qu'il faut poursuivre après la position à l'attaque et à la défense. Il faut voir les éléments de base.

C: Mais est-ce qu'il y a des choses ou des éléments que tu ne ferais pas ou tu ajouterais si tu devrais reprendre ce cours là ?

EB1e3: Euh! Je me demande si je ne devrais pas faire juste deux choses. C'est-à-dire plus d'éducatifs, par exemple sur les lancers ou faire comme ce que je viens de faire. Je me questionne encore, je n'ai pas encore euh... vous comprenez ce que je veux dire. C'est-à-dire est-ce que je fais juste trois gestes techniques dans une séance ou est-ce que je fais juste deux gestes avec plus d'éducatifs ? Le problème, c'est toujours quand il y a une information. La compréhension et l'attention des enfants. C'est-à-dire que les enfants quand je fais le tir sur toute la période ça ne les

intéresse pas, si tu fais du dribble sur toute la période ils vont dire que... et je les perds. Alors il faut trouver vraiment des jeux.... encore une fois des éducatifs en grand nombre dans un espace très restreint pour 30 élèves de 6^e année... si je rentre dans des éducatifs plus compliqués comme vous avez vu (l'organisation technique là sur le dribble) il n'y a pas eu beaucoup de perte de temps là-dessus, je trouve ça pas mal mais si on rentre dans les éducatifs plus précis, plus compliqués, plus complexes, ça demande beaucoup d'organisation. Ils ont de la misère à comprendre. Si on a beaucoup d'espace on peut le faire mais... encore une fois... il y a le dribble simple comme ce que j'ai fait (un contre un pour qu'ils saisissent juste un tout petit peu) mais combien on peut avoir d'éducatifs sur le dribble, c'est sans fin... Parfois je fais des mini ateliers où il peut avoir dribble au soccer, dribble au BB, dribble au hockey quand je parle de manipulation alors je l'intègre. Il y a deux disciplines où il y a des séances très précises en trois séances consécutives, c'est la gymnastique parce que je n'ai pas le choix et le Basket Ball. C'est en même temps un camp de la ligue (revenir sur les bases ou des techniques minimums) et aussi je leur fais un examen parce qu'en première partie de l'année je fais beaucoup de sport collectif avec eux alors ça me fait un retour sur le sport collectif. Et c'est le sport collectif que je vois à l'évaluation. Voilà! Mais j'aimerais trouver le pourcentage du nombre d'éducatifs par rapport à un geste précis. D'ailleurs quand je préparais le cours je me posais la question: est-ce que j'enseigne le dribble ? Le tir ? Le tir en suspension parce qu'il contient le dribble ? Ç'en fait dans le fond trois... alors je me questionnais déjà et j'ai évité la passe pour faire le tir. Maintenant il me reste la passe à voir.

C: Es-tu en cheminement par rapport à ce que tu as donné le plus, est-ce la matière en fonction de mon espace et du nombre ?

EB1e3: C'est sûr que le nombre compte beaucoup... quand ils sont entre 28 et 30 en 6^e année là, ça compte beaucoup dans le gymnase; parce que si j'en ai 25 ça fait une bonne différence et je peux faire plus d'éducatifs, en tout cas travailler en petits groupes, mais à 32 en 6^e année, c'est très difficile. Oui ça influence beaucoup le contenu là. En général, en 5 et 6^e année, je vois le tir (la technique), la passe et le dribble. Et je vois sommairement la défense (joueur contre joueur) et aussi la position en défense. C'est en gros ce qu'on voit comme matière et c'est ainsi chaque année.

Évènement 1 (Face à la prestation motrice incorrecte d'Alicia (dribble sur les côtés), l'enseignant intervient pour lui relater sa faute et ce qu'elle devrait faire)

C: Sur cette séquence qu'est-ce que tu fais ?

EB1e3: Beuh, je suis revenu sur le geste technique qu'elle a fait. Mais je sais déjà au départ qu'Alicia a des difficultés. Un, je l'observais là parce que c'est une élève qui a de la difficulté et. Elle a tendance à dribbler ainsi en frappant le ballon. Donc j'ai corrigé son geste technique. Elle dribble directement devant elle, si elle dribble comme ça, n'importe où au basket-ball elle va se faire prendre la balle. Alors je lui ai expliqué comment elle peut tenter de protéger sa balle, en tournant son corps et en protégeant autant avec son corps qu'avec son bras. Bien sûr en dribblant, elle doit regarder devant elle. Mais Alicia c'est une personne qui a beaucoup de difficultés au niveau moteur.

C: Mais pourquoi as-tu fais cette intervention ? À quoi pensais-tu ?

EB1e3: Ah beuh, j'observe tous les enfants et je corrige ce qui me semble incorrecte. Je voulais qu'elle se corrige, qu'elle tente d'aller au moins vers le geste qu'on demande, simplement ça. Donc tous les enfants qui passent, qui vont, je vais corriger ce qui m'a frappé les yeux, ce qui me semble ne pas correspondre à un dribble passable, on s'entend.

C: Est-ce dire que tu as un seuil d'acceptabilité, un critère ?

EB1e3: Oui! Dans ce cas-ci, il est beaucoup plus facile. Mon critère c'est qu'elle dribble directement devant elle et qu'elle ne frappe pas la balle, qu'elle la pousse et qu'elle suit son ballon. Elle je veux qu'elle apprenne à monter et à dribbler le ballon et que personne puisse le lui enlever sans faire une faute. Mais c'est difficile pour elle.

C: Mais est-ce que ton intention était de l'aider à s'améliorer ?

EB1e3: Oui c'est ça! C'est surtout corriger un geste qui n'est pas correct. Parce que je me dis si il y avait un examen sur le dribble, elle est presque en situation d'échec alors si je ne fais pas un effort pour tenter qu'elle se corrige ... il faut que j'intervienne, c'est notre rôle, c'est notre travail. Si on regarde le degré de maîtrise, elle ne maîtrise pas le dribble pour un élève de 6^e année si on considère l'ensemble des élèves de la classe. C'est cela qu'on veut au départ tenter d'améliorer, de donner la chance.

C: Pourquoi il faut se pencher sur la prestation motrice d'Alicia alors qu'il y a d'autres élèves qui sont dans la même situation qu'elle ?

EB1e3: Ah non, il y en a d'autres! Mais là on en prend un. D'ailleurs je me soucie de tous, moi je vérifie le geste technique. Là on a Alicia, c'est vrai mais je me souciais de tout le monde. Au départ je n'ai pas regardé Alicia, je pense mais j'ai regardé le geste.

C: Ce que je veux savoir c'est la raison qui te pousse à te soucier d'Alicia ? Te soucier de ces personnes-là qui sont en deçà de ton seuil d'acceptabilité ?

EB1e3: Ma pensée est celle-ci... ce que j'observais à ce moment-là ce sont les gestes qui ne sont pas corrects, pour toute sorte de raison. J'essayais de voir ce qui me semblait incorrecte afin de les corriger selon mon seuil à moi, un seuil acceptable pour le dribble d'un enfant de 6^e année. La question qui mériterait d'être posée est: est-ce que son dribble est acceptable ? Il y a autant de questions par rapport aux gestes techniques que par rapport aux gestes, du niveau de l'arbitrage, ce qu'on peut tolérer: La frappe sur le ballon à deux mains. Ce serait totalement inacceptable. Ça je pense qu'en 6^e année ils ont dépassé ça. Ce qu'il faut leur montré c'est que lorsqu'ils dribblent, ils doivent chercher à protéger leur ballon, se fléchir un peu sur le ballon et que le mouvement du bras suive le ballon vraiment de haut en bas plutôt que de le frapper. En gros, c'est ce que j'observe. Si je ne le vois pas dans les comportements des enfants, j'essai d'aller vers eux pour afin qu'ils reviennent là-dessus après correction, s'ils dribblent trop haut par exemple. Il y en a qui dribble à hauteur de l'épaule, ce qui n'est pas correct non plus. Ce sont des choses comme ça, des choses évidentes que je corrige.

C: Est-ce dire que tu es là pour aider les enfants et que lorsqu'ils ont des problèmes d'exécution motrice, c'est un genre de SOS qu'ils te lancent ?

EB1e3: Oui! On est là certainement pour qu'ils puissent acquérir l'habileté minimum dans les différentes activités qu'on enseigne. Pour ce qui est du BB, si c'est le dribble c'est pour qu'ils puissent évoluer à travers un jeu d'équipe correctement sans qu'ils soient constamment en faute par rapport à l'équipe. Dans ce cas ci c'est assez flagrant mais ce que je veux aller voir c'est ça. Pour ce qui est de l'échec des élèves, c'est bien d'autres choses parce que si on se fie à mon critère ... moi je veux donner le maximum de chances à l'enfant pour qu'il puisse évoluer correctement dans les disciplines qu'on voit mais c'est évident que parfois j'ai des enfants qui vont arriver avec des écarts tellement grand que je ne peux pas, je ne les sacrifie pas, je vais tenter qu'ils apprennent quand même mais je n'ai pas assez de temps pour vraiment les amener à avoir

ce seuil minimum. Il y a des cas comme ça, c'est rare mais ça existe. Mais il faut être honnête, les échecs ici, j'en ai très peu.

C: Si nous prenons le cas d'Alicia qu'on vient de voir, il se trouve qu'elle a un écart entre elle et les autres. Est-ce une manière pour toi, dans ton intervention auprès d'Alicia de l'amener à la hauteur des autres ?

EB1e3: Quand je dis « jouer en équipe » c'est qu'elle ne peut pas évoluer, elle, à l'intérieur d'une équipe correctement si on veut. C'est cela. Je comprends ce que vous voulez dire mais elle, elle doit réussir à évoluer sans trop de difficultés, ça je vais tendre vers ça, c'est sûr. Mais je sais très bien qu'il y a des cas dans lesquels ce n'est pas possible. Par exemple il y a des situations, comme marcher au BB ou je laisse passer des choses avec le ballon où je laisse passer des petites fautes. La notion de marcher par exemple, il y a beaucoup d'élèves qui ne la saisissent pas.

C: Oui mais ce que je voudrais comprendre c'est de savoir si à travers ton acte tu as le souci de réduire l'écart entre elle (Alicia) et son autre camarade de classe et aussi lui permettre de jouer correctement en équipe ?

EB1e3: Non en fait! Pour moi l'écart c'est par rapport au geste, par rapport à mon seuil d'acceptabilité, minimum. C'est plus ça car il y a de très grand écart au niveau des habiletés motrices ici, comme dans toutes les classes de toute façon. Au niveau du primaire, du secondaire... les habiletés motrices, c'est incroyable ce qu'on a comme écart. Quand on entraîne des équipes, qu'on a des sportifs on sait qu'on réduit l'écart mais dans une classe régulière, à l'école, l'écart est très grand alors. Non je ne vise pas à réduire l'écart. Ce que je donne moi, mon objectif est de donner le maximum de chance à chacun dans le cadre du cours que j'ai. Ce n'est pas que j'oublie ceux qui ont des bonnes habiletés motrices, je vais les encourager, même à améliorer là où il est rendu. C'est ce que je fais davantage: là où l'enfant est rendu j'essai de le corriger, à peu près, à son niveau. Dans le cas d'Alicia c'était ça. J'aurais pu laisser faire Alicia se débrouille mais elle a des choses à corriger.

C: Et Nada ?

EB1e3: Nada, ça c'est quelqu'un qui a de très très bonnes habiletés motrices. Pour elle, je tente de corriger afin d'améliorer son geste même si celui-ci est déjà très bon. Mais c'est évident qu'à la base je dois être plus attentif à ceux qui ont plus de difficultés, surtout pour une chose comme celle-là. Le dribble est une chose simple, on devrait en 6^e année le maîtriser en partie, et je veux vraiment qu'on le fasse et qu'on puisse évoluer. C'est pour l'enfant, c'est pour qu'il puisse avoir du plaisir à jouer. Mais si un enfant joue au BB et qu'il est incapable de faire un dribble, ce n'est pas agréable pour lui.

C: Ton thème à travers cette séance était la manipulation. Mais celle-ci se fait à travers une activité qui est le BB (une activité collective). Est-ce que dans tes interventions, tu avais le souci d'amener les enfants à s'insérer dans le jeu collectif du BB plus tard ?

EB1e3: Non! Ce que je veux c'est la maîtrise technique. Mais ce n'est pas uniquement mon but, ce n'est pas ça qui me motive. Avant je n'avais pas de ligue de BB comme aujourd'hui et je faisais la même chose. Parce que le BB pour moi est un sport aux multiples facettes où la manipulation a une certaine importance ... ce qui m'importe c'est de développer l'habileté de chacun.

Évènement 2 (l'enseignant arrête Alicia qui a prestation motrice incorrecte, la corrige, lui donne des corrections et part sans vérifier si son feed-back a fait effet)

C: Pourquoi pars-tu aussitôt après avoir donné des corrections à Alicia sans vérification ?

EB1e3: Parce qu'elle aussi part après mon intervention. Elle a compris. Elle part en arrière pour laisser les autres élèves passer. Je pense que tout suite après je donne un commentaire à Laurent suite à une exécution incorrecte... Tout de suite j'ai un oeil sur un autre, surtout dans cet atelier là. C'est comme un feu roulant. J'ai l'impression que j'ai le même « beat » bien que l'information soit rapide. Je ne veux pas prendre quatre minutes avec Alicia... aussi je ne veux pas lui donner dix informations. Elle s'en va, moi aussi je vais mais je sais que je vais la voir après quand elle va repasser pour voir si elle se corrige. Mais je regarde d'autres en même temps.

C: Ne penses-tu pas qu'il y a comme rupture de communication ? Tu n'as pas reçu de feed-back d'elle et tu pars.

EB1e3: Parce qu'il faut dire qu'elle s'en va en relais. Et il y a au moins trois joueurs qui passent avant elle et donc j'ai le temps de voir certains élèves avant qu'elle retourne. Moi ce que je fais c'est ça. Je ne veux pas couper l'action. Elle retourne et quand elle va repasser, je vais la voir. Et si elle me fait la même chose, je vais répéter. Mais si elle le fait correctement ou avec une évolution, je ne vais pas l'arrêter. C'est généralement ma façon de procéder. Si l'éducatif se déroule comme ça j'y vais, tout simplement. Là je suis le rythme de l'éducatif. Surtout que c'était le 1^{er}, il était en guise d'échauffement.

C: Il n'y a pas d'échauffement.

EB1e3: Cet exercice me sert d'échauffement pour moi. Je vis dans le concret. Déjà qu'on prend beaucoup de temps pour expliquer. Ça dépend, ce n'est pas toujours comme ça mais...

Évènement 3 (l'enseignant vient de donner une explication à un élève par rapport à sa prestation motrice. Puis il se met en arrière en les deux vagues et fixent les regardent sur les élèves en exécution, venant vers sa direction)

C: À quoi pensais-tu quand tu étais en arrière dans cette séquence ?

EB1e3: Simplement j'observais ce qui était devant moi et ceux qui faisaient le dribble. Je faisais de l'observation afin de corriger les élèves...

C: Quand tu dis que tu observais, que se passait-il dans ta tête ?

EB1e3: J'observe un enfant qui évolue, là je regarde la qualité de son dribble. Est-ce que c'est régulier ? Est-ce que ça semble être facile, sa coule ? Est-ce qu'il protège un peu son ballon ? Est-ce qu'il a un bon rythme ? Des choses simples comme ça.

C: Ce sont ces éléments là que tu veux voir apparaître ?

EB1e3: Si le slalom est respecté, on demandait quand même de faire du slalom. Quand il changeait de main, laquelle ? Je regarde s'ils alternent ou s'ils dribblent juste d'une main. C'est ce que j'observe, surtout la qualité du dribble, c'est-à-dire le contact avec le ballon, la réception...

C: Pourquoi as-tu proposé cet éducatif: un contre un ?

EB1e3: Pour deux raisons: 1) qu'ils comprennent l'éducatif au niveau organisationnel. Celui qui a le ballon attend que l'autre vienne vers lui, donc du un contre un, 2) puis autant qu'en défense qu'en attaque c'est pour voir qu'en dribblant tout seul, c'est facile mais lorsqu'on a un joueur devant soi, on ne peut le passer que si on maîtrise le dribble... et en défense on peut tenter de le prendre, de bloquer, d'enlever... mais pour cela il y a des règles pour ne pas faire la faute (ne pas rentrer en contact avec le porteur de la balle. Donc c'est pour rendre l'éducatif du dribble un peu plus

difficile par rapport au premier éducatif. C'est qu'il y a un apprentissage technique quand on évolue avec le dribble... mais là aujourd'hui on fait un apprentissage... moi je dis toujours qu'on essaie d'avoir une situation de jeu le plus souvent près possible de la situation de jeu. C'est important dans l'enseignement. Donc la situation de un contre un est très importante puisque on va jouer joueur contre joueur.

C: Pourquoi ne fais-tu pas toi même les démonstrations ?

EB1e3: Pas de raisons... parce que les enfants en 6^e année ont de bonnes habiletés. J'aime bien mettre les enfants en situation... en démonstration. Oui... c'est plus actif... pour moi c'est plus significatif. Ça allait plutôt bien autant que si c'est moi qui le faisais. D'ailleurs on a vécu deux situations au cours desquelles lorsque je le faisais il y avait quelqu'un qui était beaucoup plus hésitant. Mais avec Asa c'était bien réussi... Mais si Asa n'avait pas réussi à déjouer Vitaly ... il faut qu'ils voient que ce n'est pas impossible. En jouant je voulais qu'ils sentent que si on dribble normalement qu'on peut passer le joueur en défensive un contre un si l'autre ne fait pas de faute. C'est dans ce but là. Je n'ai pas d'autres idées... ça m'arrive, parfois de faire la démonstration, parfois je ne l'ai fait pas.

C: À quoi tu pensais quand les élèves étaient en activité dans la 2^e démonstration ?

EB1e3: Beuh je commentais, surtout quand il y avait trop d'hésitations, par exemple Vitaly et Asa, je corrigeais Vitaly pour que les autres voient ce qu'il fallait faire... et ça sert à ça aussi, la démonstration en voyant ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Et Vitaly avait les bras en cerceau et on a corrigé cette faute là. Il faut le répéter constamment parce qu'ils ont tendance à vraiment jouer comme ça... C'est ça, je corrigeais encore une fois, j'observais, j'essayais de donner de petits indices à Asa comme dribbler, passer sur les côtés, alterner les côtés pour pouvoir déjouer l'adversaire. Et à Vitaly comment se placer correctement face au ballon, rester droit et surtout éviter que les mains frappent le porteur du ballon. En gros c'est ça... Souvent j'ai observé que quand je donne des indications, toute suite après là, ça piétine. Si je les regarde, ce n'est pas que ça les intimide, mais moi je laisse du temps. Je veux que l'enfant... il faut qu'il le fasse. De toute façon, je me prends en exemple dans ce temps. Si j'ai appris combien de sport, je ne sais pas moi... quand l'intervenant venait vers moi et me corrigeais, c'est sûr que le coup suivant je ne l'avais pas nécessairement. Et ça il ne faut pas... l'important pour moi, c'est l'acquisition. La correction. Je leur laisse toujours le temps. Ce que je veux c'est qu'ils l'aient de façon correcte. C'est ce que je veux faire sauf que si ça prend beaucoup de temps, je vais intervenir. Mais moi ce que j'aime c'est tendre vers ça, parce que je pense que je ne vais pas toute de suite l'observer après mon intervention. Ça je sais que de plus en plus (c'est naturel chez moi). Je le fais automatiquement.

C: Peux-tu argumenter davantage ?

EB1e3: Veux, veux pas c'est certain qu'intervenir directement après une correction, observé systématiquement l'élève, c'est lui donner une charge supplémentaire, il y a une pression supplémentaire alors. Je sais qu'en général ils le font correctement même si je ne suis pas là, c'est-à-dire qu'ils cherchent à le faire... en tout cas je l'espère.

C: Qu'est-ce qui te guide, le plus souvent dans l'élaboration de tes enseignements, de tes éducatifs, est-ce le développement des habiletés motrices ? Est-ce le développement moral ou éthique de l'enfant ? Est-ce le développement social (permettre que l'enfant puisse prendre en considération l'existence de l'autre et vivre correctement en groupe, respecter les règles, etc.) ? Qu'est-ce qui guide le plus souvent tes interventions ? Prenons l'exemple du BB ici ?

EB1e3: Est-ce répondre par le développement social ou le développement des habiletés motrices ? C'est tellement imbriqué l'un dans l'autre parfois que c'est difficile à dissocier. On se rend compte qu'on essaie de ... l'un des objectifs de l'éducation physique, je pense que c'est le développement moteur mais à l'intérieur de celui-ci il y a le développement physique de l'enfant. On sait très bien que lorsqu'il rentre en relation avec l'autre, il n'y a plus seulement ce développement moteur. Il y a tout ce qui vient autour, un univers social dans lequel il est baigné. Mais sauf qu'au départ je crois que je travaille pour le développement moteur des enfants. Je crois que oui. Surtout dans le dernier cours. Si on prend le Kinball, on voit qu'il y a le développement moteur, mais aussi toute cette interrelation à travers l'équipe (la relation qu'on a avec les autres) et aussi par rapport aux autres. Quand je regarde la somme des interventions que j'avais faites, elles sont plus de l'ordre du développement social que du développement moteur au sens strict en Kinball. Mais si je prends le BB là, c'était très axé sur le développement moteur, beaucoup plus. Je pense que c'est le but de l'éducation physique, donner la chance aux enfants de bouger, d'évoluer dans différentes situations, de faire en sorte qu'ils expérimentent toute leur possibilité d'action. Mais il y a beaucoup d'activités dans lesquelles la contrainte des autres t'amène à faire un développement tout à fait autre parfois que le développement moteur. Parce que juste l'interrelation avec les autres, ce n'est pas gagné... alors on fait beaucoup d'interventions dans le sens de la socialisation. On éduque dans ce sens.

C: Mais en terme d'importance des objectifs en éducation physique, qu'est qui guide davantage ton action pédagogique ?

EB1e3: Si je me questionne et que je révise toutes mes interventions là... souvent je vise le moteur et je fais des éducatifs dans ce sens ... je me rends compte qu'en éducation physique la relation avec les autres c'est drôlement important surtout si les autres ... surtout au 2^e cycle parce qu'au 1^{er} cycle (1^{er}, 2^e et 3^e année) on travaille plus au niveau moteur car il y a des activités beaucoup plus individuelles (la locomotion, ...), le contact avec les autres est plus faible... et on fait très peu d'interventions de ce type là, au niveau du comportement social mais pas au 2^e cycle... Je pense que je suis et je reste entre les deux. De toute façon ce n'est pas pour rien que dans notre programme on parle d'environnement social. Au départ il y a le développement moteur, des habiletés motrices des enfants mais on reste conscient du développement social de celui-ci... et c'est une part importante de notre travail parce que tout ce qui est collectif, tout ce qui est coopération opposition ... presque la moitié du programme est de l'ordre de la socialisation donc c'est drôlement important.

C: Lorsque tu constates qu'un des enfants de ta classe manifeste souvent des comportements asociaux, est-ce que tu t'informes davantage auprès de l'administration ou des tes collègues pour avoir plus de renseignements ?

EB1e3: Beuh souvent la personne que je vais voir dans ce cas là, c'est le titulaire de la classe parce que c'est lui qui, le plus souvent collabore avec le psycho éducateur ou autres professionnels. On le sait... on sait en gros ce qui se passe avec cet enfant, on a le compte rendu de la situation et parfois les psycho-éducateurs viennent nous voir. Comme par exemple cette année j'ai la liste des enfants qui sont suivis par la psycho éducation. Déjà là j'ai un portrait et s'il y a quoi que ce soit je vais aller voir... pas nécessairement la direction mais le titulaire ou ceux qui donnent des services.

C: Est-ce que tu le fais souvent ?

EB1e3: Non très rarement. Moi je travaille directement auprès de l'enfant. Très rarement j'utilise les moyens externes.

C: Non mais pour une prise d'information supplémentaires ?

EB1e3: Oui mais je les ai depuis la maternelle et je connais bien les dossiers.

C: Et si il y a un élève qui vient d'une autre école ?

EB1e3: Généralement ils viennent nous le dire donc on est informé. Moi je m'organise pour le savoir parce que j'ai un bon contact avec les enseignants en général. Ils me le diront tout de suite... Mais ce n'est pas arrivé souvent, ceux qui ont des comportements asociaux... non pas souvent. Je vais faire un travail auprès d'eux sinon si c'est un cas de disciplines alors c'est la direction qui est informée. Elle juge bon de parler avec la psycho éducatrice ou non. Si c'est vraiment ciblé au gymnase alors on prend des modalités différentes. C'est juste ça mais ça n'arrive pas souvent. Cette année par exemple j'en ai un ou deux mais ils sont avec la psycho éducation parce que c'est généralisé, dans toutes les matières... Dans cette école ce n'est pas fréquent.

C: Merci beaucoup Lucien d'accepter de participer à cette étude

EB1e3: C'est moi qui te remercie!

ENTREVUE N° 1 AVEC L'ENSEIGNANT B2

Mise dans le contexte de la recherche; explication de la démarche méthodologique (le rappel stimulé, ce que c'est et en quoi il consiste)

C: Comment as-tu trouvé ta séance d'hier ?

EB2e1: Euh! C'est sûr que je n'avais pas prise des situations faciles parce que j'arrive avec la jonglerie. C'est la première fois qu'ils en faisaient cette année et ce n'était pas facile de réussir les demandes que je faisais. Puis en même temps je manque un peu de matériel, c'est-à-dire que les assiettes j'en ai juste un certain nombre, les foulards si j'en donne trois à chacun, j'en manque, donc je suis limitée. Donc il fallait que je fonctionne par atelier. Et le fait de fonctionner par atelier, je me suis centré surtout sur les foulards parce que, pour moi, c'était la chose principale que je voulais leur montrer: jongler avec trois foulards (la cascade). Puis je me suis dit l'assiette et la quille, c'était un peu de l'enrichissement, je me suis dit je veux juste qu'ils expérimentent. Alors moi je m'étais plus dans l'atelier des foulards parce que je voulais aller plus loin avec eux, les amener à réussir; puis dans les ateliers de l'assiette chinoise et de la quille je me suis dit que je y revenir un peu plus tard.

C: Donc en fait ta séance était principalement centrée sur la jonglerie avec trois foulards et que les deux autres ateliers étaient moins importants...

EB2e1: C'est que je voulais en venir plus tard. C'est juste une amorce parce que ça prend beaucoup de temps avant d'être capable de faire la cascade avec les trois foulards. Il y en a qui vont l'avoir tout de suite mais en général, il faut qu'ils le fassent souvent, souvent avant qu'il y est un déclique qui se fasse. J'essayais de leur donner des indices, moi qui m'avais aidé à réussir cette chose là. Parce que lorsque je l'ai moi même apprise, c'était en donnant mes cours. Ce n'était pas évident. Je pense que c'était au bout de trois cours avec les enfants que, moi même, je l'ai réussi. Je me disais bon, je veux qu'ils commencent, qu'ils essayent, qu'ils se lancent, qu'ils expérimentent ça. Puis plus tard je vais peut être ajouter des choses. Si ce n'est pas cette année, ça va être l'année prochaine. Il y a aussi que dans les années précédentes, ils ont déjà touché à ça. Ils en ont fait un tout petit peu, car on est toujours limité dans le temps, ils n'en ont pas fait beaucoup. Puis les foulards pourquoi j'ai commencé tout de suite avec trois foulards, c'est qu'ils en ont déjà fait en deuxième et troisième année, en tout petit peu, avec deux foulards. Là je voulais tout de suite embarquer dans cette étape-là, tu sais. En tout cas, ce que je trouvais en gros de ma séance, c'est que c'est sûr qu'en étant concentré à un atelier et en voulant aider beaucoup, je perdais un peu le contrôle des deux autres ateliers. Parce qu'il y avait des enfants qui travaillaient et il y avait beaucoup qui faisaient autres choses que ce qui étaient demandées. Ce qui fait que j'essayais de les ramener à l'ordre mais ce n'était pas toujours efficace.

C: Penses-tu donc qu'il y a une autre façon de procéder pour cette procédure là efficace si tu penses que telle qu'elle s'est déroulée, elle était inefficace ?

EB2e1: Admettons que je conserverais ces trois ateliers là ?

C: Oui!

EB2e1: (Silence.... réflexion...)

C: Est-ce que tu penses qu'il y a des choses qu'on pourrait faire ?

EB2e1: Je me demande si... peut-être que si dans un prochain cours on mettait l'emphasis sur ... comme hier avec les troisièmes années je me suis limitée à deux ateliers de jonglerie, puis il y avait un atelier dans lequel c'était du basket, tu dribbles avec le ballon et tu tires au panier pour les occuper pendant que moi vraiment je suis concentrée à l'atelier des assiettes chinoises. Donc si j'ai moins d'ateliers et si je prends une chose à la fois. Ce sera plus facile à gérer mais là je les avais mis dans une situation où ils avaient trois nouvelles choses à la fois qu'ils n'étaient pas capables de faire. C'était difficile d'avoir trois ateliers avec trois choses nouvelles. Peut-être que j'aurais dû m'en tenir juste aux foulards et un atelier avec l'expérimentation de l'assiette chinoise parce que je suis rendu compte qu'ils aimaient beaucoup ça et il y en a qui voulaient continuer. Puis un autre atelier (le 3^e) où il y avait quelque chose de plus connue qu'ils aimaient beaucoup comme avec ballon ou le basket. Je n'ai pas beaucoup travaillé ça mais ça aurait pu être une solution. Si j'avais eu beaucoup plus de foulards, j'aurais pu juste les mettre tous aux foulards et m'en tenir à ça mais c'est qu'il faut que je fasse des interventions personnelles; je ne peux pas juste faire des interventions au niveau du groupe, il faut que j'aille voir chacun. Et là ça fait beaucoup de monde et c'est trop long. Il y en a qui vont s'arrêter et ne vont rien faire, l'attente sera trop longue. Ça va être décourageant pour eux. Moi je me suis dit qu'en faisant trois ateliers, tout le monde est en action. Je ne veux pas qu'ils restent à rien faire ou qu'ils décrochent ou qu'ils ne fassent rien, tu sais, je veux une participation maximale de chaque élève.

Évènement 1 : Alors que les élèves sont en activités motrices (1ere activité présentée aux élèves : échauffement), l'enseignante est en retrait du groupe-classe et effectuait des balayages visuels fréquents.

C: Pendant ce moment-là, à quoi est-ce que tu pensais en faisant ces balayages visuels ? Pourquoi est-ce que tu faisais ces balayages là ?

EB2e1: Pour moi, je m'assurais de voir si les règles sont respectées. Dans leurs activités, je me suis rendu compte que tout le monde grimpeait aux espaliers pour éviter d'être touché par l'anneau et à un moment donné, ça n'aboutit plus. Le jeu ne peut pas se passer comme il le faut. C'est trop long. Ça, c'est un jeu que j'aime, ça bouge, ça va vite, ils sont toujours en mouvement. Donc mon intervention, je la faisais pour ça. Je faisais un balayage visuel parce que je veux voir si tout le monde respecte les règles, je m'assure que tout le monde est en action et que ça va bien partout. Je voulais aussi voir si lorsqu'un enfant était touché par l'anneau, il s'en allait lui-même en chercher un, parce qu'il y a un enfant qui venu me voir en me disant ceci : « je l'ai touché et il n'est pas allé chercher un anneau », il a continué de jouer parce que les enfants veulent rester le plus longtemps possible dans le jeu sans être touché; donc pour moi, le balayage me permet de voir si les élèves respectent les consignes, s'ils participent tous comme je le demande. C'est pour ça que je fais ça.

C: Donc en ce moment-là, c'est le sentiment d'observer si tout se passe bien ?

EB2e1: Oui! Voir si ça se passe selon la consigne donnée. Et en même temps aussi, tu observes des choses auxquelles tu ne t'attends pas. Comme par exemple il y a des élèves qui frappent trop haut la rondelle alors que j'ai dit, en bas du genou, parce que je ne veux pas qu'il y ait d'accident, donc il faut que l'anneau glisse vraiment au sol et qu'on ne la soulève pas.

Évènement 2 : Alors que l'enseignante était en train de présenter l'échauffement et son déroulement, un élève semblait ne pas être intéressé et il bavardait. L'enseignante arrête de parler et le fixe.

C: Pourquoi est-ce que tu t'es tu ?

EB2e1: Je me rends compte que quand il y en a un ou deux qui parlent... premièrement est-ce que les autres vont m'entendre ? Je ne suis pas sûr qu'ils vont entendre ce que j'ai à dire. Puis si je n'ai

pas l'attention de tout le monde, possiblement que mon intervention va être inutile parce que si je veux que mon intervention fonctionne, il faut que tout le monde l'ait entendue et comprise. C'est pour ça que je m'arrête, parce que je veux que tout le monde m'écoute et soit attentif aux consignes données.

C: Quel est l'objet de ta pensée lorsque tu dis que tu veux que tout le monde soit attentif ? Est-ce que c'est il faut que les élèves apprennent à respecter la personne qui parle et ici c'est l'enseignante (un regard sur l'aspect éthique) ? Ou est-ce que les élèves sachent exactement ce que je veux, donc un regard sur l'aspect pédagogique ? Qu'est-ce qui guide ta pensée ?

EB2e1: Pour moi ici c'est l'aspect pédagogique. C'est plus: « je veux t'expliquer quelque chose, il faut que tu m'écoutes si tu veux que ça marche quand tu le feras », c'est plus ça qui m'animait.

Évènement 3: L'enseignante dans la présentation des trois activités du jour commentent assez longuement sur les dangers probables qui peuvent arriver dans le maniement des objets, comme la quille, le bâton de l'assiette chinoise, etc.

C: Pourquoi est-ce que tu mets l'accent sur les dangers probables ?

EB2e1: Bon, par expérience, ça m'est arrivé de présenter la leçon sans porter attention sur les dangers et tu te rends compte à un moment donné que les enfants jouent à l'épée avec l'objet par exemple, font autres choses que ce qui est demandé; puis parfois ça peut amener des accidents alors ça c'est quelque chose que (j'ai vécu et qui fait que j'ai voulu insister sur ces points là). Je veux éviter à tout prix.

C: Pourquoi ?

EB2e1: Parce que je veux qu'on atteigne l'objectif de mon activité et pour cela il faut faire ce qui est demandé et deuxièmement s'ils jouent à autre chose, ils pourraient se blesser et je ne désire pas que cela arrive.

C: En ce moment là, est-ce que ce qui t'animait c'est beaucoup plus l'accent sécuritaire ou un aspect pédagogique, c'est-à-dire je dis ceci afin qu'ils fassent exclusivement ce que je veux qu'ils fassent ou bien je dis ceci pour éviter des accidents ?

EB2e1: Ok! Je pense que c'est beaucoup plus le côté pédagogique. Mais l'aspect sécurité, éviter les dangers n'est pas à exclure.

C: Penses-tu que la sécurité en edp est importante ?

EB2e1: Oui, je pense. Il faut quand même que ça se fasse de façon sécuritaire. Nous, on est dans un gymnase, il peut arriver toute sorte de choses et des choses qui peuvent être graves. Tu sais, on travaille avec des tremplins, un cheval sautoir, des câbles, des objets qui peuvent être pointues ou dures... c'est un endroit où il peut arriver des accidents si on n'a pas le contrôle de tout le monde et de ce qu'ils font. C'est pour ça que je trouve qu'à travers ces interventions là, je veux dire qu'il faut que ça se fasse de la bonne façon. Je veux que ça se passe de façon sécuritaire. Je pense que, comme tu le dis, je ne peux négliger cet aspect-là.

C: Est-ce que tu penses donc que la sécurité est une caractéristique de l'edp ?

EB2e1: Beuh, je pense que oui. Je pense que les enfants apprennent à se connaître, à connaître leur potentiel et à évaluer les dangers. Je regarde juste quand je suis au parc, il y a des parents qui, quand il regarde les enfants grimper, font comme « hein! » (L'air d'être effrayés), ils sont

inquiets. Moi je suis comme portée à dire « vas-y, tu es capable, prends ton temps, accroches toi comme il faut » et lui donner plutôt des moyens pour faire les choses. Alors je me dis que l'enfant par ses expériences apprend à prendre soin de lui aussi. Le côté sécurité, il va y penser, il va se dire « moi je suis capable, je sais comment faire » ou « je ne ferai pas ça parce que je suis déjà tombé et ça m'a fait mal ». Je pense que ça fait partie de l'expérience de l'enfant.

Évènement 4 (l'enseignant présente trois ateliers de travail et les modalités de déroulement des tâches dans chaque atelier. Les élèves sont assis face à elle et l'écoutent)

C: Pourquoi avoir choisi de travailler par atelier ?

EB2e1: Ce que j'aime dans le travail par atelier, c'est que les enfants peuvent tous travailler en même temps. Je n'aime pas quand il y en a qui sont assis, qui attendent... bon, parfois je peux procéder en grand groupe où tout le monde travaille en même temps mais là, j'avais peu de matériels donc il fallait que j fonctionne par atelier si je veux que tout le monde travaille sans ça j'allais être obligée de dire « toi tu jongles, ton ami te regarde et après on change de rôle », mais il aurait eu quelqu'un à ne rien faire. L'autre chose, c'est que, il y a trois ateliers durant le cours et ils vont toucher à trois différentes choses. Ils vont expérimenter plus d'une chose, et je trouve que c'est intéressant d'expérimenter plus d'une chose durant le cours.

C: Y a-t-il une limite à cette façon de faire ? À cette organisation ?

EB2e1: Il faut que je fasse attention au temps quand même, là c'est un cours d'une heure... ce qui fait que trois ateliers, c'est bien. Je peux faire trois ateliers de dix minutes chacun, après l'échauffement du début et le jeu à la fin. Donc trois ateliers, ça va bien mais si j'ai un cours de 45 mn, là c'est court. Ils n'ont pas le temps de rester longtemps à chaque atelier vaut mieux de réduire le nombre d'ateliers dans ce cas-ci. Donc le facteur temps influence.

C: Quand je regarde les notes que j'ai prises, le 1^{er} changement à durer 10 mn, le 2^e 15 mn et le 3^e, 15 mn.

EB2e1: Ok! C'est que je passais un enfant après l'autre jusqu'à ce que j'aie vu tout le monde avant de changer d'atelier et de passer à l'autre groupe. C'est donc un autre facteur qui peut faire qu'on prolonge ou rallonge le temps de chaque atelier.

C: Penses-tu qu'il y a d'autres façons de procéder ?

EB2e1: Beuh, ça m'arrive parfois de fonctionner en grand groupe. Par exemple, en jonglerie si j'avais travaillé avec deux foulards au lieu de trois, il y en aurait suffisamment pour tout le monde. Je les aurais alors regrouper tous autour du terrain de badminton. Et, tous auraient essayé en même temps. J'explique la consigne, ils essaient et je circule pour voir si tout le monde y arrive. J'aurais donc pu faire ça aussi en grand groupe. Mais, il aurait fallu que j'aie assez de matériel pour tout le monde.

C: Est-ce dire que c'est par manque de matériel que tu as utilisé ce fonctionnement ?

EB2e1: Il y avait la question du matériel, mais aussi le fait que je voulais intervenir auprès de chaque enfant. Je ne voulais pas en oublier. Donc en faisant trois petits groupes, trois ateliers, je pouvais les voir plus facilement. Je les vois tous sans en oublier et après je passe à un autre groupe.

C: Maintenant dans la présentation de tes ateliers tantôt, tu ne trouvais pas que c'était un peu long ?

EB2e1: Oui! Ca je m'en suis rendu compte en regardant la cassette vidéo, je me disais que c'était long, oui.

C: Est-ce que tu penses qu'il y aurait d'autres façons de faire ?

EB2e1: Il vaut mieux amener un élément nouveau à la fois afin de bien s'y consacrer. Lorsque l'apprentissage est déjà amorcé, les élèves peuvent plus facilement travailler par eux-mêmes. Ils n'ont pas besoin d'autant de soutien. Le travail par atelier devient alors plus adéquat et favorable à l'atteinte de mon objectif: les rendre capables de jongler avec trois foulards, avec une cassette chinoise et avec une quille dans ce cas-ci.

C: Est-ce t'arrive de faire une auto-analyse de ton cours et d'être influencé par les données issues de cette analyse lors d'une conception ou élaboration d'un nouveau cours ?

EB2e1: Ah oui! Quand je vois que ça va bien, ça roule, les enfants sont intéressés, je suis satisfaite. Je regarde la réaction des enfants, je vois aussi s'ils ont tendance à faire ce que je demande, si je vois que tout se déroule bien, je me dis Quand tout est bien monté, tout se passe bien, que le groupe participe bien, bravo! Mais quand je vois que les enfants n'aiment pas ça ou que d'autres décrochent, ça me fait réfléchir, je me dis il y a des choses qui ne marchent pas, je pourrais rendre le cours plus intéressant, plus adéquat, ça me force à revoir ma façon de procéder.

Évènement 5 (Dans l'atelier de la jonglerie, on observe l'enseignante faire une démonstration de la jonglerie, du comment elle veut que les enfants fassent)

C: Quelles sont les raisons qui t'animent ici à faire une démonstration en face des enfants ?

EB2e1: Leur montrer un procédé pour réussir à jongler avec leurs foulards, leur donner des trucs.

C: Peux-tu élaborer un peu ?

EB2e1: C'est comme une recette; tu donnes la recette à quelqu'un pour lui permettre de réussir. Tu sais j'aurais pu essayer de le faire découvrir par les élèves eux-mêmes mais je suis toujours pris dans le temps donc je vais aller au plus vite, ici je donne des procédures à suivre, je donne des trucs pour réussir à jongler avec trois foulards. C'était le but de ma démonstration.

C: Ici on a observé que cette démonstration a suivi une explication verbale, pourquoi ?

EB2e1: Je me suis demandé si c'était suffisamment clair. Je réalisais que la démonstration ne suffisait pas. Je voulais donner d'autres « trucs » pour leur faciliter la tâche (trucs auditifs, trucs visuels)

C: Pour toi, quel est l'objectif de l'éducation physique ? Est-ce qu'elle doit permettre aux élèves un ensemble variés de recettes ou elle doit donner des opportunités aux élèves de créer ou d'inventer des recettes propres aux situations présentes et futures ? Quelle est ta position ?

EB2e1: Je crois que l'objectif premier de l'edp est de faire vivre aux élèves une variété de situations, d'expériences dans chacun des thèmes de notre programme. Les élèves découvrent ainsi de nouvelles façons de faire, développent leurs habiletés motrices, améliorent leurs compétences. Tout ceci me semble-t-il, leur permet de se sentir plus confiant en eux-mêmes, en leurs possibilités. Je favorise d'ailleurs beaucoup plus cette approche au cours de l'année scolaire. Je crois aussi qu'il est bon de pouvoir aller plus loin à certains moments donnés. Ici, la jonglerie est un bon exemple. Le niveau de difficulté étant plus élevé, je ne peux simplement me limiter à l'expérimentation. Je sens le besoin de leur donner de nouvelles pistes de façon à leur permettre de progresser et d'atteindre cet objectif. Les élèves sont très fiers d'eux quand ils réussissent. Par

contre, certains élèves, malgré leurs efforts n'y arriveront pas, souvent par manque de temps. Je me dois alors de faire en sorte qu'ils ne se sentent pas brimés ou moins compétents. Il est à mon avis très important de doser le type d'exigences, le niveau de difficulté des apprentissages lors de mes cours. Au primaire il est donc plus important de favoriser le développement des habiletés motrices des élèves en laissant plus souvent place à la découverte et aux réponses personnelles de chacun. De cette façon, plus d'élèves peuvent vivre des succès ce qui contribue fortement à l'amour de l'edp et les encourage à poursuivre tout au long de leur vie.

C: Ne penses tu pas que l'enfant qui aura fait des essais erreurs et qui aura finalement découvert ou trouvé des trucs pour jongler, aurait plus d'estime de soi et que celui qui aura imité la démonstration de l'enseignant ?

EB2e1: Oui on peut laisser de la place à la découverte mais tu sais, je suis toujours pris dans le temps. Si j'avais plus de temps, je pourrais dire « on va expérimenter », et les laisser découvrir, utiliser les jeunes qui auraient fait des trouvailles et leur permettre d'intervenir pour ajouter leurs connaissances personnelles. C'est peut-être la meilleure façon mais comme je suis pris dans le temps, je leur donne des pistes de découverte. Dans le cas de la jonglerie, c'est bien beau expérimenter mais il faut que j'arrive avec des conseils pour les amener un peu plus loin, faire un pas de plus. Sans cela, il y en a qui vont se décourager parce qu'ils n'y arrivent pas.

C: Mais est-ce qu'ils auront plus d'estime de soi si le professeur a tout donné ? Comment pourrais-je être fier de moi si au départ je n'étais pas confronté à des situations d'échecs que j'arrive maintenant à résoudre parce que j'ai une solution personnelle ?

EB2e1: Non je trouve qu'ils travaillent quand même. Ce n'est pas parce que je l'explique qu'ils vont réussir aussitôt. Ils seront toujours confrontés à des difficultés. Je donne des pistes de solution et ils les utilisent ou pas. Cela n'empêche pas qu'il y a place pour leurs propres solutions découvertes.

C: Pourquoi n'as-tu pas pris un autre élève pour démontrer ?

EB2e1: Parce que je pensais qu'ils ne savaient pas comment faire parce que, dans les années précédentes, nous avons travaillé avec un et deux foulards mais pas trois. Je pensais qu'ils n'étaient pas capables. Non ? Il faut le faire hein (rire). Ce n'est pas correct ?

C: Mais en quoi ce n'est pas correcte ?

EB2e1: Non ce n'est pas parce que je n'ai pas confiance en eux, et que je pense qu'ils ne seront jamais capables d'y arriver, au contraire. Mais je me dis qu'en ce qui concerne l'« assiette chinoise », je ne l'ai jamais montré, ils ne savent pas comment faire, c'est pour cela que j'ai fait la démonstration.

C: Ok! Quels sont les critères sur lesquelles tu te bases pour concevoir le contenu de ton cours ? Celui-là en particulier ?

EB2e1: On est dans le thème de la manipulation donc... la jonglerie est un moyen approprié pour développer certaines habiletés en rapport avec ce thème. De plus, les élèves sont en général très attirés par cette activité.

C: Ce que je veux dire est en rapport même avec le contenu de la jonglerie. Est-ce que tu t'es posée des questions préalables avant de concevoir ce cours là ? T'es tu posée des questions ?

EB2e1: Ce que je voulais faire, c'est que je n'ai pas beaucoup de temps. Je ne pourrais pas en faire beaucoup cette année. Je suis un peu bousculé là, il faut j'arrive dans la coopération opposition. Donc je n'ai plusieurs cours, j'en ai un ou deux pour toucher à la jonglerie. Donc ce que je voulais faire, c'est leur faire vivre beaucoup d'expériences dans un même cours. C'est pour ça que j'ai décidé d'amener la massue, l'assiette et les foulards. Mais là je me suis rendu compte que ça été difficile parce que plusieurs élèves avaient besoin de moi... J'ai tenu compte de leur niveau d'habiletés, oui; de ce que j'avais fait l'année passée même si il y a certains qui étaient avec mon collègue l'année dernière. Car lui et moi avons chacun notre progression.

ENTREVUE N° 2 AVEC L'ENSEIGNANTE B

C: Quel était ton thème hier ?

EB2e2: C'était encore la jonglerie. On faisait la cascade avec deux mains, trois foulards; c'était au niveau de l'atelier principal, où je me situais. Je voudrais encore travailler avec les élèves sur ce point là. J'avais donc encore trois ateliers pour réduire le nombre d'élèves à la fois, devant moi. Il y avait aussi deux autres ateliers où c'était la manipulation opposition d'un côté et de l'autre du badminton. C'était libre, je laissais les enfants travailler avec ça, et moi je m'occupais des élèves qui faisaient de la jonglerie.

C: Parfait! Et comment est-ce que tu as trouvé ta séance ?

EB2e2: Dans l'ensemble, j'ai trouvé ça difficile un tout petit peu parce que je me suis rendu compte que les élèves aux autres ateliers ne faisaient pas ce qui était demandé et ça m'a dérangé. D'habitude quand tu es avec un groupe, tu veux être sûr que les autres travaillent bien. Mais là ça ne se passait pas comme ça. Alors j'étais dérangée. Je voulais que ça se passe comme je l'avais demandée et que les enfants respectent les consignes. Mais ça ne s'est pas passé ainsi.

C: Est-ce que dans l'ensemble tu penses avoir atteint ton objectif ?

EB2e2: En fait, je n'ai pas terminé; j'aurai aimé passer tout le monde mais... je me suis dit, à un moment donné, que je respecterais le temps alloué à chacun. J'ai partagé ma période en trois temps afin que tout le monde ait la chance de venir aux foulards. C'est sûr que ce n'est pas tout le monde qui arrivait à faire la « cascade » et j'aurais aimé qu'il y ait plus de réussites à la fin du cours. Je me suis dit alors que les élèves qui n'ont pas réussi, seraient pris en récupération, plus tard.

C: Mais quel était l'objectif que tu poursuivais ?

EB2e2: L'objectif était que les enfants arrivent à jongler avec deux mains, trois foulards; qu'ils réussissent la cascade, plus particulièrement.

Évènement 1 (L'enseignante présente le cours et son déroulement par atelier)

C: À quoi est-ce que tu pensais quand tu présentais, en ce moment-là, le déroulement de ta séance ?

EB2e2: En fait, ce que je voulais, c'était d'informer les élèves sur les tâches qu'ils auraient à faire dans le cours; il faut qu'ils sachent un peu où ils s'en vont et ce qu'ils auront à faire. Je ne voulais pas leur donner les informations une après l'autre. De toute façon, puisque je travaille en atelier, je n'avais pas le choix. Il fallait que les enfants soient au courant de tout ce qu'ils auraient à faire à chaque fois qu'ils changent d'atelier. Je ne voulais pas les arrêter à tout moment pour répéter les consignes. Je voulais sauver du temps, maximiser le temps que j'avais. Donc si je donnais les informations au début, les enfants savaient ce qu'ils avaient à faire à chaque fois. Puis aussi je voudrais qu'ils soient conscients de ce qu'on devait travailler, de l'objectif à atteindre.

C: Est-ce que tu penses qu'en éducation physique, il est important d'informer les élèves sur qu'ils ont à faire à l'avance ?

EB2e2: Oui!

C: En quoi cela est-il important ?

EB2e2: Mais parce qu'on a des objectifs à faire passer. C'est une matière comme un autre. On veut leur montrer des choses, leur enseigner des choses. On veut qu'ils s'améliorent, on veut qu'ils deviennent meilleurs. Il faut qu'ils soient conscients de ce qu'on leur demande, où on veut les amener si on veut qu'ils apprennent quelque chose. Ce n'est pas juste une cour de récréation. Il y a des choses qu'on veut leur montrer, il faut qu'ils participent à l'apprentissage. Ce n'est pas juste pour s'amuser. Il faut qu'ils soient conscients qu'il y a un travail à faire tout en s'amusant.

C: Quelles sont les dispositions donc que tu prends, toi, à ton niveau pour t'assurer que ton information arrive à bon port ?

EB2e2: Premièrement souvent les enfants passent des commentaires, je les écoute, d'autres me posent des questions auxquelles je réponds. Parfois tous les enfants parlent en même temps, ils me posent des questions sans lever la main. À un moment donné, ce ne sont pas tous les élèves qui bénéficient des réponses. Je m'en rends compte et c'est à améliorer. Secundo, c'est sûr que tout le long du déroulement de mon cours, je jette souvent un coup d'œil, par balayage visuel. Ainsi, je vois si les enfants font ce que je demande ou pas. Parfois je réalise qu'ils n'ont pas l'air d'avoir compris. Tertio, parfois j'utilise l'exemple mais là je ne voulais pas choisir d'élève pour faire l'exemple parce que je trouvais que la présentation avait déjà été assez longue. Je voulais raccourcir un peu. J'ai donc escamoté ce petit bout-là où j'aurais pu faire faire une démonstration par les élèves. Ça m'aurait encore plus assuré de la compréhension des élèves. Et quarto, je surveille les élèves qui n'ont pas les regards sur moi ou qui parlent entre eux lors des explications. J'essaie de les rappeler à l'ordre pour qu'ils soient à l'écoute, à l'attention. Je veux qu'ils me regardent et être sûr qu'ils m'écoutent; pas juste qu'ils me regardent et qu'ils pensent à autres choses. Je le sens, dans leur regard, quand j'ai leur attention.

C: Donc pendant que tu parles tu cherches à capter, à chercher les regards...

EB2e2: Oui, je les observe, je regarde si les enfants me regardent, s'ils sont attentifs, s'ils comprennent. J'ai des signaux qui m'indiquent s'ils sont à l'écoute, parfois je le vois dans leurs yeux, dans leur attitude.

C: La deuxième question par rapport à cet événement c'est que tu présentes trois activités: le Gym bâton et anneau, le badminton et la jonglerie des foulards, est-ce que les trois activités poursuivent-elles le même thème ?

EB2e2: Chaque situation exige que l'on manie un objet, donc qu'il y a le thème « manipulation ». Il y a aussi de l'opposition. Souvent, ça s'entrecoupe. Cependant, mon objectif premier est de manipuler des objets avec ou sans outil: un volant avec une raquette, gym bâton et l'anneau et simplement les foulards (sans l'aide d'un outil). Le fait que plusieurs thèmes s'entrecoupent, ne me dérange pas. L'important est qu'ils puissent expérimenter le maximum de situations. Quand j'arriverai au thème « opposition », je donnerai plus de notions qui auront un rapport avec ce thème, j'irai plus loin. Pour le moment je m'en tenais à la « manipulation » et à faire vivre différentes situations de maniements.

C: Quel est le motif principal qui te pousse vraiment à présenter ces deux ateliers (badminton et gym bâton) ?

EB2e2: Simplement en guise d'enrichissement. Dans ce cas-ci, je voulais mettre l'emphasis sur la jonglerie que je ne trouvais pas facile à enseigner (niveau de difficulté de l'activité assez élevé). Je voulais travailler avec de petits groupes pour ne pas oublier d'élèves et pouvoir ainsi les aider davantage. C'est sûr qu'avec les ateliers, je pouvais travailler individuellement avec chaque élève. En même temps, le fait de leur faire vivre d'autres activités (badminton, gym bâton et anneaux)

permet aux élèves de s'enrichir. Parfois les ateliers présentés ont un lien entre eux. Il peut s'agir d'une progression en passant d'un atelier à l'autre. Ce n'était pas le cas dans ce cours-ci.

C: Ok! Tu as essayé aussi de faire de l'évaluation dans l'atelier de la jonglerie, pourquoi ?

EB2e2: Oui! Je l'ai fait. Je voudrais qu'ils soient au courant que cela fait partie des éléments que je veux évaluer. J'ai choisi la jonglerie comme élément à évaluer en manipulation. En même temps je me suis rendu compte qu'en les évaluant les enfants font plus d'efforts, ils ont plus d'attention parce que c'est une tâche qui n'est pas facile. Il y a des enfants qui vont persévérer et d'autres qui vont se décourager. Mais en sachant qu'ils vont être évalués, c'est pour moi un petit pousse-pousse pour les stimuler à aller plus loin, à faire plus.

C: Est-ce dire que le motif de ton évaluation était pour stimuler les élèves à faire plus, à persévérer ou manifestement c'était un acte pédagogique qui est arrivé et qu'il faut les évaluer. Qu'est ce qui t'a animé principalement ?

EB2e2: Je voulais qu'ils soient au courant que je vais les évaluer là-dessus, puis en même temps je sentais que ça les motiverait à aller plus loin, à fournir plus d'efforts.

C: Mais j'ai vu que tu évaluer certains pour vrai là ?

EB2e2: En fait, je notais les élèves qui réussissaient déjà l'activité. Mais ça ne pénalisait pas ceux qui n'avaient pas encore réussi. Au contraire, ceci me permettait de me centrer sur ceux qui avaient plus de difficultés en les aidant davantage et j'offrais à ceux qui avaient réussi l'activité d'aider eux-mêmes un ami en difficulté. Les élèves savent que lorsqu'il y a une évaluation, il y a toujours des possibilités pour eux de s'exercer davantage soit dans les temps libres à la maison ou à l'école. Lorsqu'ils ont améliorés ou réussi l'élément demandé ils peuvent venir me voir en tout temps pour procéder à une correction de la première évaluation. Donc si un enfant a besoin de plus de temps pour réaliser son objectif, je respecte cette différence sans le pénaliser.

C: C'est une nouvelle tâche là puisqu'ils ont commencé cela la semaine dernière comment se fait-il qu'aujourd'hui tu procèdes à une évaluation des apprentissages ?

EB2e2: Ce que je faisais c'était que je notais ceux qui étaient déjà capables. Ça me donnait en même temps une idée des élèves qui arrivent à faire l'exercice et ceux qui n'arrivent pas à le faire. Je réalise ainsi si je vais poursuivre, continuer l'apprentissage soit lors des prochains cours ou en récupération, le midi (si peu d'élèves sont concernés). Normalement s'il n'y a pas eu d'apprentissages faits par les années passées les élèves ont besoin de plusieurs séances pour atteindre l'objectif. Cependant, s'ils ont déjà été mis en situation d'apprentissage précédemment, je peux évaluer plus rapidement. Dans ce cas-ci, certains élèves avaient déjà jonglé et d'autres pas. C'est pour cela qu'il me faut poursuivre l'apprentissage si je veux qu'ils réussissent à atteindre l'objectif visé.

C: Quel est donc l'impact de cette évaluation dans le processus d'enseignement ?

EB2e2: Cela m'indique le taux de réussite. Je peux ainsi évaluer ma situation d'apprentissage: Est-ce que cet objectif est réalisable ? Est-ce qu'ils sont capables de le faire ? J'évalue ma situation en fonction du taux de réussite et du taux d'échec. Je trouve aussi que l'évaluation peut être un défi pour certains élèves, parfois il y en a qui sont stimulés par les défis.

Événement 2 (Youssef, un élève refuse de rejoindre un atelier qui lui a été désigné préalablement par l'enseignante. Alors que le reste de la classe partent rejoindre leurs ateliers respectifs, cet élève va s'asseoir. L'enseignante s'approche de lui et le persuade de rejoindre son groupe dans l'atelier

qu'elle a indiqué. Elle l'amène à comprendre que tous les élèves doivent obligatoirement passer par les trois ateliers)

C: À quoi pensais-tu exactement quand tu es allée vers Youssef ?

EB2e2: Je voyais bien qu'il était assis et qu'il ne participait pas alors que je veux que tout le monde soit au travail, à son atelier. Quand je suis allée le voir, je connais cet élève, je savais qu'il était contrarié parce que il ne voulait pas aller à son atelier, ça ne le tentait pas de commencer par l'atelier désigné. Quant à moi, je voulais que Youssef apprenne à respecter les consignes, quand c'est le temps d'aller à un endroit, ce n'est pas parce que tu aimes moins ça que tu peux décider que tu feras juste ce qui te tente. C'est ce qui m'animait, je voulais le ramener à la tâche donnée.

C: Pourquoi vouloir forcément l'inclure ou le ramener dans la classe ?

EB2e2: Je trouve que c'est un apprentissage pour l'élève de se conformer aux consignes qu'on lui donne, de faire ce qu'on lui demande. S'il fallait que toute la classe décide de faire ce qu'elle veut, je pense qu'il n'y aura pas beaucoup d'élèves qui apprendraient. On ne serait pas dans un climat favorisant l'apprentissage. Je procède par atelier pour faciliter mon enseignement, pour pouvoir leur montrer aisément. Je trouve qu'en se conformant aux règles, on apprend mieux. J'ai instauré cette façon de procéder pour permettre l'apprentissage. Je procède par atelier pour faciliter l'apprentissage.

C: Ok! Je voudrais dire qu'il avait la responsabilité comme tous les autres élèves de participer à l'activité ou non. Les autres élèves ont choisi de faire l'activité et de commencer par l'atelier imposé par l'enseignante et lui, il a choisi d'aller s'asseoir. Pourquoi est-ce tu te forces pour qu'il intègre le groupe et la pratique de l'activité ?

EB2e2: Je me suis dit que s'il se retire, s'il va s'asseoir c'est parce qu'il y a quelque chose qui ne va pas, qui ne marche pas. C'est pour ça que je suis allée au devant de lui. Je vais le voir: « qu'est-ce qui se passe ? » « Pourquoi est-ce que tu es là ? » Je me rends compte qu'il ne participe pas comme les autres. J'essaie d'aller au devant et de parler avec lui pour comprendre ses raisons.

C: Est-ce que c'est ta responsabilité de faire cela ?

EB2e2: Oui, moi je pense que oui. L'enseignant travaille avec un groupe et il ne peut pas ne pas considérer tous les élèves. Tu sais, je trouve que c'est important de m'assurer que tout le monde participe, que les enfants sont bien heureux, heureux dans les meilleures conditions pour apprendre et s'améliorer et seule la participation active peut leur permettre d'évoluer.

C: Dans la dernière entrevue tu disais que le but principal de l'éducation physique est celui du développement physique, moteur. Dans ce cas ci est-ce cela qui t'a animé à aller vers Youssef ?

EB2e2: Non, je pense que c'est plus le côté social qui m'a animé. Car j'ai aussi dit que dans le cours d'éducation physique on développait aussi le caractère social de l'enfant. Lors de nos cours, il y a beaucoup d'interactions entre les enfants, entre les enfants et le prof, aussi se conformer à des règles, etc. Ça peut être difficile pour des enfants. Ce n'est pas toujours facile de se conformer aux règles. Et pour Youssef, à ce moment-là, c'est au niveau social que j'intervenais. Et puis ça l'a amené à participer l'activité physique.

C: Est-ce que tu penses que ça fait partie de la tâche de l'enseignant d'éducation physique ?

EB2e2: Oui! Je pense que l'un ne va pas sans l'autre (On ne peut séparer le côté social, émotif et moteur lorsque l'on travaille au gymnase avec nos élèves).

C: Est-ce que ça fait partie de votre mandat en tant qu'enseignant d'éducation physique ?

EB2e2: Je crois que le but premier en éducation c'est bien sûr d'éduquer les jeunes. En éducation physique, on travaille bien entendu le côté moteur mais on ne peut faire abstraction du caractère social. Les élèves sont constamment en interactions avec d'autres enfants, des adultes, des objets, des règles à suivre et il faut tenter de développer chez eux une certaine harmonie entre tout ça. On ne vit pas seul mais en société.

Évènement 3 (l'enseignante fait rassembler les élèves autour d'un cercle au centre du gymnase et elle les mentionne que l'activité ne fonctionne pas comme elle l'aurait souhaité. Elle a fait un long commentaire)

C: Pourquoi as-tu fait réunir les élèves au centre et quel était ton objectif ?

EB2e2: Je voulais leur faire prendre conscience qu'ils ne faisaient pas le travail demandé. Ça ne marchait plus. Il y en a qui venaient se plaindre à moi; on leur donnait des coups, patati patata... et moi je ne pouvais pas m'occuper des élèves qui sont avec moi et les aider en la jonglerie. Si les autres ne se responsabilisent pas et ne font pas ce qu'ils ont à faire. Je voulais qu'ils prennent conscience que le travail par atelier fonctionne quand tout le monde assume sa responsabilité. Je voulais qu'ils comprennent qu'ils doivent se conformer aux règles s'ils veulent que le cours se déroule bien. Il y avait du bruit, des bousculades, des gens qui en dérangaient d'autres. Ça ne fonctionnait plus, je trouvais que ça nuisait à ceux qui voulaient travailler et ça ne favorisait pas l'apprentissage et le travail. Ce n'était pas calme, ils étaient énervés, c'était bruyant. C'est pour ça que je les ai ramenés au centre. À un moment donné j'ai sifflé, s'ils s'étaient arrêtés tout de suite, s'ils n'avaient pas bougés et qu'ils étaient tout de suite à l'écoute je n'aurais pas eu besoin de les amener au centre. Plusieurs n'avaient même pas entendu le coup de sifflet tellement il y avait de bruits dans le gymnase. J'avais cette impression; ce qui fait que je me suis dit « bon, on va au cercle ».

C: En quoi est-ce que le bruit est-il néfaste à l'apprentissage d'autant plus que nous sommes dans un gymnase et comme tu le signifiais la dernière fois, à propos de l'estime de soi en éducation physique, dix ou quinze enfants peuvent exprimer leurs joies par des cris d'exclamation, n'est-ce pas ?

EB2e2: Oui, ça je trouve ça correcte. Mais je trouvais que ça prenait des proportions démesurées. Si on s'exclame normalement, oui, mais là on criait de plus en plus fort. On parle de plus en plus fort pour se faire entendre, je trouvais que ça prenait des proportions alarmantes. Est-ce parce que mon gymnase est trop écho ? Je ne sais pas mais tu sais il y a le bureau de la direction en face, des classes en haut, tu te dis « bon on n'est pas au parc. On est dans une école, il y a certain niveau de bruit à respecter ». Sans les brimer tout de même, car je suis contente quand ils sont joyeux.

C: Qu'est ce qui t'a gêné au juste, est-ce le bruit des enfants ou les comportements inappropriés produits par les enfants par rapport à ce qui leur ait demandé ?

EB2e2: D'abord les comportements inappropriés... quand tu en vois un qui lance son bâton en l'air ou un autre qui fait le tour du gymnase à la course en passant n'importe où et en accrochant tout le monde. C'était la première chose qui me fatiguait.

C: Quel est l'indice qui a fait débordé le vase ?

EB2e2: C'est qu'à un moment donné, j'ai fait un balayage visuel et je me suis rendu compte qu'il y avait un bon nombre qui ne faisait pas le travail demandé.

C: Donc quand tu as dit « ça ne va pas », ce n'est donc pas par rapport au bruit mais par rapport aux comportements produits dans les différents ateliers...

EB2e2: Il y avait aussi le bruit. Je ne peux pas dire que le bruit ne m'a pas dérangé. À un moment donné je les voyais aller et ça criait, je trouvais que c'était trop.

C: Et si tes élèves faisaient ce qu'ils avaient à faire dans les différents ateliers et en même temps ils jacassaient un peu trop, allais-tu arrêter quand même ?

EB2e2: Je me dis dans ma tête: « Lisette il y a du bruit mais sois patiente, c'est quand même pas dramatique parce qu'ils travaillent bien. » Mais quand tu en entends un qui crie, c'est exagéré... je vais voir l'enfant et lui dire de faire attention.

C: Donc il y a deux éléments qui t'ont poussé à dire « ça ne va pas »: le non respect des consignes et le seuil tolérable de bruit dans la classe qui a été dépassé.

Évènement 4 (Daniel, un élève, va voir l'enseignante pour lui signifier qu'il ne pas jouer au badminton parce qu'il n'a pas d'ami avec qui il va jouer. Elle le persuade sa perception est fausse et lui demande de chercher un ami pour jouer).

C: À quoi est-ce que tu pensais quand tu as dit à Daniel « arrête de te plaindre, fais quelque chose, prends toi un peu en charge »

EB2e2: C'est un enfant que je connais depuis l'année dernière. Je sais comment il est, il a tendance, à paniquer, à pleurer devant des situations où ils est en difficulté ou qu'il ne réussit pas. Souvent il est rejeté aussi. Je voulais le pousser à faire un pas, je trouve qu'il a tendance à s'isoler, à se retirer. En faisant cette intervention, je voulais le stimuler à aller vers les autres. « Tu sais, arrêtes de paniquer, ne pleure pas tout de suite. Demande à des amis de jouer avec toi, fais quelque chose... avant de dire qu'il n'y a personne qui veut jouer avec toi »

C: Il semble avoir deux idées sous-jacentes à ton acte pédagogique. Est-ce que en le faisant tu pensais à le stimuler, à l'encourager à être plus entreprenant ou est-ce que tu te dis voici un enfant très sensible qui a besoin d'être compris. Qu'est-ce qui t'animait ?

EB2e2: J'avais plus le goût de le réveiller, le pousser à aller vers les autres, c'est plus ça parce que je le connais. J'ai déjà essayé des choses avec lui. J'ai déjà été plus patiente, le prendre avec douceur mais je voulais tenter autre chose. C'était plus le pousser, le stimuler à faire quelque chose, qu'il arrête de se lamenter. C'était pour l'encourager.

C: Est-ce important pour l'enseignant d'éducation physique ?

EB2e2: Oui! Il y a des enfants qui vont arriver dans le gymnase et vont vite se décourager devant les difficultés qu'ils rencontrent. Quand ils ne réussissent pas quelque chose ils pleurent. C'est son cas. L'année passée, j'ai beaucoup essayé de les rassurer. Je lui disais toujours que ce qui était important c'est qu'il fasse des progrès, même si tu ne réussis pas aujourd'hui ou demain, tu fais ce que tu peux et tu t'améliores.

Évènement 5 (un élève s'approche de l'enseignante et lui montre sa façon de jongler les foulards. L'enseignante approuve sa démonstration)

C: Tu disais à la suite de la pratique de cet étudiant ceci: « c'est bon, c'est beau ». Pourquoi une telle évaluation ? Quels sont les critères sous jacents à ton évaluation ?

EB2e2: Je voulais leur montrer la « cascade » qui est un mouvement particulier et pour y arriver ils doivent procéder de façon particulière et lui, il réussissait à faire tout ça. Il a réussi à faire la cascade comme je le voulais.

C: Alors quand tu regardes et que tu dis : « c'est beau », c'était quoi tes critères ?

EB2e2: Je ne m'attendais pas à la perfection. Ce que je voulais c'est qu'il soit capable d'effectuer le geste technique « la cascade », peu importe les petits accrocs...

C: Donc ce qui sous-tendait ton évaluation, c'était cet aspect technique ?

EB2e2: C'était la réussite de la technique « la cascade » mais ce n'était pas une comparaison avec d'autres élèves à l'intérieur de la classe, non rien de ça. C'était par rapport à ce qui était demandé. Lui, il avait réussi à faire la « cascade » qui était demandé et c'était beau. Je l'encourageais car il avait atteint l'objectif qu'on s'était donné.

Évènement 6 (Rouchdy, un élève n'arrive pas à faire tourner l'assiette avec son bâton. L'enseignante lui prend la main et l'amène à réaliser ce qu'il fallait faire)

C: Pourquoi est-ce que tu as attrapé la main de Rouchdy pour lui faire faire tourner son assiette ?

EB2e2: Je voulais lui faire sentir le mouvement qu'il fallait donner au bâton pour que l'assiette commence à tourner. Je ne sais pas si c'est bien ou pas mais c'était une façon que j'ai trouvé pour faire sentir le mouvement à l'enfant. Parfois tu décris, tu expliques comment ça se passe... les enfants sont très tendus au niveau du poignet, très souvent, ils n'arrivent à faire le mouvement de rotation de l'assiette... C'était plus pour lui faire sentir le mouvement.

C: Mais penses-tu que tu as réussi à faire sentir le mouvement ?

EB2e2: Je pense que oui. Mais ça ne veut pas dire qu'il va réussir tout de suite, mais il y a peut-être un déclique qui se fera. Un déclique pour aller un petit peu plus loin.

C: Je me demandais pourquoi tu ne t'es pas tenue à une explication verbale et que tu es allée jusqu'à une aide kinesthésique ?

EB2e2: Parce qu'il y a des enfants, quand tu leur dis « détends ton poignet », il est encore plus tendu qu'avant. Ce qui fait qu'en le prenant par le poignet je sais vraiment s'il est détendu ou pas. Je lui tiens toujours le poignet et à un moment donné il réalise qu'il est détendu, et il sait ce que je veux dire quand je lui dis « détends ton poignet ». Alors pour moi c'est une façon de lui faire réaliser cela.

C: Donc tu supposais pas que lorsqu'il ne réussissait pas, dans un premier temps, cela est dû à l'état tendu de son poignet...

EB2e2: Oui c'est à ça que j'ai pensé et je me suis dit que je vais lui faire prendre conscience de cela. Je voulais voir si cette façon de les aider pouvait, en effet, leur rendre service. Je tentais quelque chose, une nouvelle façon de faire...

Évènement 7 (Dans le jeu final, l'enseignante met en jeu 4 ballons. Elle demande aux filles de jouer avec tous les 4 ballons alors que les garçons jouent avec les deux ballons verts).

C: Pourquoi cette consigne apparemment inégale ou injuste entre garçons et filles ?

EB2e2: C'est une stratégie, un moyen que j'ai trouvé et je pense que ça donne de bons résultats. Ce n'est pas pour être injuste mais c'est que les garçons ont souvent beaucoup plus de facilité que les filles. Ils sont habitués de lancer, dans les pratiques sportives avec ballon, ils participent beaucoup. Souvent, ce que je constatais c'est que les filles se retiraient sur les lignes de côté et ne s'impliquaient pas, ne faisaient rien. J'avais déjà essayé cette façon. Je me disais que le fait que les filles aient plus de ballons que les garçons leur donneraient plus de chances de lancer. En tout cas, je voulais que les filles soient plus actives au jeu. Comme ça, ça leur permettrait d'augmenter leur participation. Je n'avais pas l'impression que ça brimait les garçons parce qu'ils n'étaient pas plus malheureux que ça, ça roulait comme il le fallait. Quand ils recevaient un ballon rose, ils le donnaient aux filles. Puis, tu sais, ils prenaient en même temps conscience de celles qui étaient à côté d'eux.

C: C'est donc permettre aux filles d'être plus actives dans le jeu que tu as procédé ainsi

EB2e2: Oui!

C: Est-ce juste de dire que c'est dans l'intention de rétablir un certain équilibre, une certaine équité entre garçons et filles dans ton cours que tu as donné cette consigne ?

EB2e2: Je voulais atteindre un certain équilibre parce que je voulais que tout le monde participe. Et quand je me rends compte que les filles ne participent pas, je me dis qu'elles ne deviendront jamais à l'aise à lancer un ballon. Elles vont juste se dire « ah, je ne suis pas bonne, je ne joue pas ». Donc il faut permettre qu'elles acquièrent des compétences afin d'être assurées et dire qu'elles sont aussi bonnes que les garçons. Et cela va rendre le jeu plus intéressant. Tout le monde va être plus heureux, puis se sentir bien, sentir qu'il est utile.

C: Est-ce que c'est donc une façon de donner possibilités aux filles afin qu'elles deviennent aussi bonnes que les garçons ? N'est-ce pas une pensée inclusive des filles que tu as ?

EB2e2: D'une certaine façon, oui. Tu sais quand je fais des équipes qu'ils me disent « ah, non pas elle.. ». Ils ne pensent même pas à choisir une fille parce qu'elle ne peut pas toucher le ballon. Ils ne lui font pas confiance, tu sais. C'est plate...

C: C'est comme ça que les garçons pensent. Mais toi par ta stratégie mise en place est-ce que ce n'est pas une façon de dire « je vais plus donner des occasions aux filles de sorte qu'elles plus aptes à participer au jeu ? Au moins avoir du respect de la part des garçons afin qu'ils collaborent au déroulement du jeu.

EB2e2: C'est un peu ça que je veux...

C: Quand je dis équité ou égalité entre les filles et garçons, cela ne véhicule pas l'expression de ta pensée ?

EB2e2: Oui mais je ne le vois pas péjoratif.

C: Moi non plus je ne dis pas que c'est péjoratif. Mais je dis que dès le départ il semble avoir une certaine inégalité de forces entre les filles et les garçons...

EB2e2: Ah oui, je trouve qu'elle est trop grande. Ça fait qu'il y a une partie des élèves qui vont se retirer sans rien faire; et c'est toujours les mêmes élèves qui participent. Même de cette façon (nouvelle stratégie), je ne trouve pas que les garçons seront moins habiles et auront le ballon moins souvent. J'interviens la plupart du temps, quand on a plus de temps, et je dis: « regardez, il y a tel ou tel élève qui n'a jamais le ballon et qui n'est pas content. Alors si tu vois que tu as

souvent le ballon, pense à lui donner le ballon. » Je veux leur faire prendre conscience qu'ils ne sont pas seuls et qu'ils ont intérêt à s'entraider pour rendre le niveau du jeu plus intéressant (plus d'élèves compétents, cela fait plus d'élèves heureux)

C: Est-ce que tu penses qu'en éducation physique on a plus intérêt à être ouvert vers ces injustices, vers ces inégalités dans la classe ?

EB2e2: Euh, je me dis si on

C: Parce que dans les autres classes en math ou en lecture, le problème se pose différemment. Mais en éducation physique puisqu'on agit sur l'individu à travers la motricité, le problème est plus criard...

EB2e2: Oui, il y a des différences entre les filles et les garçons, différence aussi au niveau des intérêts. Les filles vont être moins portées vers les sports de contact (physiques) alors que dans notre programme, on en fait. Ce qui fait que quand elles arrivent en 6^e, elles ne veulent pas jouer au basket et les gars, eux, jouent. Ce qui est moins intéressant. Quand je présente un cours, je veux que tout le monde participe. Je me dis que c'est une façon de les rendre plus compétentes. Elles auront le goût de participer et de faire plus. Je ne sais pas. Je me demande est-ce que ça peut nuire aux garçons ce que je fais. Est-ce que tu penses que c'est injuste ?

C: Non quand je dis injuste... j'ai utilisé le terme apparemment injuste.

EB2e2: Ok! Non je me pose la question, est-ce que pour eux (les gars), c'était vraiment injustice ? Je n'ai pas l'impression qu'ils sont sortis du cours en se disant que ce n'était pas juste.

C: Mais non! Peut-être en tant qu'éducateur pour ne pas frustrer les élèves, est-ce qu'il ne serait pas mieux de justifier ma démarche dès le départ ?

EB2e2: Oui! J'aurais dû dire en partant : « bon je m'en rends compte que plusieurs filles ne participent pas au jeu. Elles n'osent pas, elles ne vont pas chercher le ballon, j'aurais dû justifier l'ajout de cette règle ». Je sais maintenant qu'il fallait le faire mais je ne l'ai pas fait. C'est trop tard... (rire)

Évènement 8 (une fille va vers l'enseignante et lui demande si il est possible de faire une partie de jeu opposant toutes les filles à tous les garçons. L'enseignante a accepté et a constitué les deux équipes pour cette rencontre)

C: Est-ce que cette formation d'équipes et ce jeu avaient été planifiés ?

EB2e2: Non, ça n'avait pas été planifié. Il y a des filles qui ont manifesté l'intérêt de jouer entre elles contre les garçons. Je n'y voyais pas d'inconvénient et j'ai accepté. Je me suis dit que ça leur ferait plaisir, surtout qu'il ne restait plus beaucoup de temps pour la fin du cours... C'était vraiment plus pour leur faire plaisir. Je me suis dit « bon, il faut que je tienne compte de leur demande ».

C: C'est donc dans une perspective de faire plaisir aux filles ?

EB2e2: Oui, oui ... le fait de pouvoir dire que quand elles font des suggestions, on est tient compte. Parfois je ne tiens pas compte de leurs suggestions et parfois oui.

C: Il y a, à mon sens deux idées dans ton intervention. Est-ce que tu l'as fait pour leur faire plaisir ou c'est parce que c'est une proposition qu'elles ont faite et que tu ne vois pas d'inconvénient à expérimenter leur suggestion que tu l'as faite ? Entre les deux qu'elle est l'idée qui t'a animée ?

EB2e2: Je dirais plus que c'est la deuxième idée. Je me suis dit je vais voir aussi comment elles se débrouillent. Peut-être que c'est moi qui se fait une idée qu'elles ne sont pas capables, qu'elles ne peuvent pas jouer contre les garçons. Je voudrais voir comment elles procéderaient parce qu'il faut aller chercher les ballons, protéger elles-mêmes leurs quilles, etc. Je vais voir si elles sont de forces égales aux garçons.

C: Il y a encore trois idées que tu véhicules: 1) donner du plaisir aux élèves en éducation physique, 2) tenir compte des élèves en éducation p et les respecter et 3) faire une évaluation diagnostique de la part de l'enseignant. Moi je pense que j'ai une telle perception des élèves, est-ce vraie ?

EB2e2: Oui, je me suis dit cela aussi. Je me suis dit que si elles me demandent de jouer contre les garçons, c'est donc qu'elles se sentent capables alors que je pense qu'elles se sentaient moins capables (c'est pour cela qu'elles s'impliqueraient moins). C'est ce que j'avais dans mon esprit. Je me suis je vais vérifier si c'est moi qui les juge moins compétentes alors qu'elles ne le sont peut-être pas. C'est ce qui s'est passé dans ma tête.

C: On voit là une certaine flexibilité de l'enseignante. L'enseignante qui conçoit donc son cours, qui a une certaine idée des activités qui vont se dérouler. Et puis au fur et à mesure qu'il est en interaction avec ses élèves sur le plateau d'enseignement, il semble avoir ici ce que j'appelle une certaine co-présence, un respect des élèves. Il y a l'enseignante et il y a des élèves et les deux sont des co-acteurs pour le bon déroulement du cours. Donc l'enseignante propose des activités d'apprentissage, mais aussi les élèves peuvent aussi proposer. La proposition des élèves peut être acceptée. Dans ce cas-ci, elle a été acceptée parce qu'elle ne nuit pas au bon déroulement de ton enseignement et à la poursuite de ton objectif. Il n'y a pas aussi de danger et aller dans une direction autre... Est-ce que de façon générale tu es aussi flexible dans ton enseignement ? Ou à quelle condition ?

EB2e2: Je dirais qu'il y a des situations qui s'y prêtent mieux et d'autres non. Quand je me sens. Confortable avec une activité, je suis portée à être plus facilement à l'écoute des élèves et à me laisser aller. Mais quand je me sens moins confortable avec une activité, c'est là que je suis moins souple, il y a des choses qui te dérangent, qui te gênent. Quand tu as le contrôle, ça va bien mais quand tu n'as pas le contrôle, je pense que tu es moins disposé. Par exemple pour la jonglerie, je me disais: « est-ce que je fais cette activité là ? Pour moi ce n'est pas facile. » J'avais peur qu'ils ne soient pas intéressés, que ce soit trop difficile. Je n'étais pas sûr que ça fonctionnerait. J'étais moins confortable. Je me suis entêtée à le faire. Je me suis dit je vais voir comment ça va aller et là je me suis lancée... c'est en se lançant comme ça qu'on peut s'améliorer et qu'on peut prendre confiance. J'ai tendance... quand je suis en confiance, quand j'ai le contrôle du groupe, quand le cours se déroule bien, à être plus flexible.

C: Penses-tu qu'en éducation physique les enseignants devraient tendre vers une pédagogie flexible ?

EB2e2: Oui! Je trouve cela important, je me dis qu'il est important qu'ils apprennent des choses, qu'ils développent des habiletés. Ils apprendront plus s'ils sentent qu'on les considère, qu'on tient compte de leurs suggestions et surtout qu'on apprécie en recevoir car lorsque tout le monde s'y met et participe au maximum, on réussit à aller plus loin. L'enseignant devient ici « facilitateur » et non seulement celui qui remplit le crâne de ses élèves de connaissances... Tout le monde est plus heureux ainsi. Oui, il y a place à la flexibilité. Comme lorsqu'on jouait aux ballons quilles, la proposition des filles n'empêchait pas leur développement au contraire ça leur permettait d'être plus actives, plus productives. Et ça me permettait aussi d'atteindre mon objectif.

ENTREVUE N° 3 AVEC L'ENSEIGNANT B2

C: Bonjour! Quel était le thème de ta séance d'hier ?

EB2e3: La coopération.

C: Et quel était l'objectif que tu poursuivais ?

EB2e3: J'essayais de les mettre en situation de collaboration avec des pairs pour réaliser une même activité, pour atteindre un même objectif, faire des pyramides. Donc ils devaient faire des pyramides, à deux au début puis ensuite à trois, et à six et à neuf.

C: Est-ce que ton objectif était que tes élèves arrivent à reproduire les différentes pyramides qui étaient affichées ou est-ce que c'était qu'ils apprennent à faire quelque chose en groupe ? De façon plus spécifique, qu'est ce que tu voulais ?

EB2e3: Disons que je voulais qu'ils apprennent à travailler en équipe, à s'organiser tous ensemble pour s'entendre, ne pas parler en même temps quand quelqu'un donne une idée, accepter l'idée de l'autre. Parfois on est mieux d'attendre, de se taire. Car si tout le monde veut donner son idée personnelle sans écouter l'autre, on n'arrivera à rien. Donc je voulais qu'ils réussissent à s'entendre sur une même tâche, c'est-à-dire réaliser une pyramide. C'est sûr que je regardais s'ils arrivaient à réaliser la pyramide qui était affichée au mur, mais disons que je n'ai pas eu le temps de m'attarder à la perfection. Je me disais s'ils réussissaient à reproduire en gros ce qui est au mur, je serai satisfaite parce qu'ils ont réussi à s'entendre pour la réaliser.

C: Mais qu'est ce que tu peux dire maintenant en terme d'évaluation de ta séance, comment est-ce que tu la trouves si tu fais une rétrospective ?

EB2e3: Je pense que j'ai atteint mon objectif. Ici, c'était la première fois que je faisais cette activité cette année. C'est sûr que quand tu regardes ta première activité de l'année comme ici, tu vois qu'il y a plusieurs choses auxquelles tu dois veiller prochainement... mais dans l'ensemble j'étais satisfaite. Je voulais parler des notions de sécurité et leur faire comprendre que les plus lourds vont en dessous, et les plus petits sont au-dessus. Et quand on défait la pyramide, on ne fait pas ça n'importe comment, on commence par le sommet, puis l'étage plus bas et ainsi de suite pour éviter les accidents. Donc l'aspect sécurité était abordé. Je trouvais que je revenais là-dessus. À certains moments j'ai vu certains enfants qui ne se plaçaient pas comme il le faut, qui mettaient leurs appuis au milieu du dos, je leur rappelais à nouveau les règles de sécurité et ça allait, donc je pense qu'ils ont compris mes demandes. Dans l'ensemble, ils sont arrivés à s'entendre.

C: Mais si tu devrais refaire ta séance avec la même classe ou avec une autre classe, est-ce qu'il y a des choses que tu améliorerais ou que tu enlèverais ?

EB2e3: S'il y a une chose que je souhaiterais améliorer c'est leur niveau d'excitation et le bruit. C'est sûr que quand tu fais de la coopération par le biais des pyramides, ils sont excités, mais c'est quelque chose qui m'agace. C'est sûr qu'ils sont filmés et moi je suis un peu plus nerveuse peut être. Ce sont des choses que je gère moins bien, donc il faudrait que je m'améliore au niveau de la gestion de classe. J'aimerais qu'ils fassent ça un peu plus calmement. Ensuite un autre point, quand je réalise que chaque groupe a fini de réaliser une pyramide donnée, je pourrais leur demander de montrer au reste de la classe comment ils ont fait cela avant de passer à une autre figure. Je pense que ça stimulerait les enfants à travailler encore mieux.

Évènement 1 (L'enseignante présente et justifie le thème du jour en faisant un lien sur les activités sportives. Puis elle présente l'échauffement)

C: Peux-tu me dire à quoi pensais tu quand tu présentais et justifiais le thème de ta séance et aussi le déroulement de ton échauffement ?

EB2e3: Je voulais qu'ils soient conscients du travail qu'on allait réaliser. Je voulais qu'ils prennent conscience qu'on allait travailler la coopération. Quand ils sont au courant de cela ils travaillent plus particulièrement cette chose-là. Je me disais qu'en les mettant au courant des objectifs visés, ils vont savoir ce qu'on vise et ils vont mettre plus d'énergie à le réaliser, à atteindre l'objectif.

C: Donc c'est pour focaliser leur énergie et attention sur l'objectif du jour... et l'échauffement à quoi pensais-tu en le présentant, son déroulement, les règles etc. ?

EB2e3: C'est parce que je voulais présenter mon cours, leur dire : « aujourd'hui on va parler de coopération et je n'étais pas sûre qu'ils comprenaient tous donc j'ai expliqué ». Ensuite l'échauffement. C'était une forme de coopération, il fallait qu'ils touchent une personne avec l'anneau puis à deux qu'ils touchent une troisième personne. Déjà à deux il fallait arriver à s'entendre. Si on se détache ou on ne s'entend pas sur la personne vers qui on va, on ne peut réussir à atteindre cette troisième personne. Donc ça c'était un exercice de coopération un peu moins élaboré comparativement aux pyramides. Il y avait donc une certaine gradation quant au niveau de difficultés des activités présentées dans le cours.

C: Sur cette séquence, en présentant le thème, tu as défini la coopération comme collaborer, travailler en équipe, jouer avec des amis. Es-tu sûr que tes élèves avaient compris après cela ?

EB2e3: Je me disais que c'est une amorce, en faisant l'exercice, ils allaient mieux comprendre. C'est en vivant l'expérience et par mes interventions sur leurs comportements qu'ils allaient comprendre petit à petit ce que je voulais dire par coopération. Je trouve cependant que je suis obligée de faire un peu vite. Ils sont pressés d'aller en activité, est-ce qu'ils sont tous attentifs ? Je ne suis pas trop sûr.

C: Pourquoi, pour toi, n'as-tu pas présenté les pyramides au moment où tu as présenté et justifier ton thème, un peu comme pour justifier la pertinence de cette activité ?

EB2e3: Parce que je les trouvais trop excités déjà et que si j'introduisais les pyramides, ça allait être une autre histoire de les calmer alors j'ai décidé d'attendre.

C: Donc tu avais cela en tête mais ?

EB2e3: Oui, vu le comportement des élèves je me suis dit: « on n'éternisera pas la dessus ». Je fais l'échauffement rapidement et puis j'arrête pour leur présenter mon activité principale, qui est la pyramide.

Évènement 2 (l'enseignante présente l'activité principale de la séance et son déroulement: la pyramide)

C: Pourquoi n'as-tu pas fait le lien ici entre la pyramide et le thème principal de ta séance ?

EB2e3: Je n'y avais pas pensé, mais là je regarde le vidéo et je me dis que j'aurais pu le faire. J'aurais pu faire le lien entre ma première activité qui a eu lieu pendant l'échauffement et l'activité des pyramides... Dire par exemple que si vous n'avez pas réussi dans l'échauffement c'est que vous

ne vous entendiez pas et qu'ici (dans les pyramides) il est important de se parler, de collaborer. Oui j'aurais pu mais je ne l'ai pas fait.

C: À quoi pensais-tu quand tu présentais l'activité de la pyramide aux élèves ?

EB2e3: Je pensais plus à la gestion de mon groupe, des élèves. Je me disais: « il faut qu'ils fonctionnent bien ». Donc je voulais m'assurer qu'ils comprennent cela. Pour qu'ils comprennent ce que j'attends d'eux pour les pyramides, il fallait qu'ils soient attentifs, qu'ils soient réceptifs. S'ils sont excités, ils ne comprendront pas ce que j'attends d'eux...

C: Donc penses tu qu'en présentant ton activité tu réduis leur excitation ?

EB2e3: Oui!

C: Comment ?

EB2e3: Je savais qu'ils aiment cette activité-là. Dans mon idée je me disais que s'ils veulent faire ça, aller plus loin il faut qu'ils soient calmes. C'est au niveau de la gestion de mon groupe; si je gère bien mon groupe je peux les amener plus loin. C'est comme indirectement relié.

Évènement 3 (l'enseignante présente les règles de sécurité et un élève demande la justification d'une règle. L'enseignante commence à répondre puis elle s'abstient et repose la question à tous les élèves de la classe)

C: Pourquoi ce changement d'attitude brusque ? À quoi pensais-tu quand tu as reposé la question à la classe au lieu d'y répondre automatiquement ?

EB2e3: Je me suis retenue parce que j'allais encore dire la réponse. Je voulais les faire participer davantage parce que ça deviendrait encore plus intéressant pour eux. Je savais aussi qu'ils connaissaient la réponse. Je voulais la faire découvrir par eux. C'est pour ça que je me suis retenue.

C: C'est donc une façon de les faire participer ?

EB2e3: Oui!

C: Est-ce une stratégie que tu utilises souvent ? Si oui est-ce qu'elle est facilement utilisable ?

EB2e3: Oui, c'est une stratégie facilement utilisable mais je pense que je ne l'utilise pas assez souvent. J'ai tendance à être plus magistrale et parler longtemps. Il me semble que ce n'est peut être pas la meilleure façon de faire. Parce qu'à un moment donné, les enfants peuvent se laisser distraire par toute sorte de choses. Je trouve que quand je les fais participer davantage, ils sont plus attentifs et ils s'intéressent plus à ce que je leur présente. Quand tu fais un cours trop magistral, à un moment donné, tu en perds un ou deux. Ils partent dans la lune, ils décrochent. Donc si je leur pose des questions ils seront en alerte. Ils vont être plus réceptifs. Ils sont fiers aussi quand ils trouvent les réponses.

C: Penses tu que cela est positif pour l'enseignement en éducation physique ?

EB2e3: Oui! Parfois même ils apportent des nouveaux éléments, de nouvelles solutions. Dans certaines situations, les enfants peuvent eux aussi enrichir le cours, parce qu'ils apportent de nouvelles idées et c'est intéressant.

C: Est-ce que dans cette situation ici en posant la question aux élèves t'attendais-tu à avoir de nouvelles réponses ?

EB2e3: Non, pas dans cette séquence-là car il n'y avait pas plusieurs solutions. Je m'attendais à cette réponse. Ici, c'était uniquement pour qu'ils participent.

Évènement 4 (l'enseignante demande aux élèves de trouver la façon ou la manière ou la stratégie à mettre en œuvre pour faire la figure d'une pyramide observée. Mais pendant que ceux-ci sont en action motrice, l'enseignante passe dans certains groupes et donnent la réponse, la façon de faire souhaitée)

C: Sur quoi mets tu ton accent en enseignement, est-ce que l'accent est mis sur l'imitation et la reproduction de l'image observée ou est-ce sur les moyens et stratégies à déployer pour réussir la reproduction de l'image ?

EB2e3: Dans mon idée, c'était plus sur le processus. Je voulais qu'ils réussissent à reproduire l'image mais je savais qu'ils ne réussiraient pas automatiquement. Il fallait qu'ils trouvent la façon de soulever la personne pour qu'elle soit placée au bon endroit pour que ça tienne. Il fallait donc qu'ils fassent une certaine recherche, qu'ils essaient des choses. Mais je suis toujours prise dans le temps et j'ai l'impression (tout le temps) de les bousculer. Quand je donne des réponses de même, c'est que je vois le temps passé. Je me dis: « bon, je veux faire ce qui est prévu et puis je vais manquer de temps ». Tu sais, je me rends compte, quand je m'observe, que je vais trop vite. Quand je donne des réponses, le plus souvent c'est pour aller plus vite. Mais bien sûr ce serait mieux s'ils trouvaient eux mêmes les solutions. Il faut que je gère ça autrement...

C: Parce que dans la 3^e image il y a comme un retour réflexif. Tu dis aux élèves : « est-ce qu'on a trouvé des moyens de ? Qui a trouvé des moyens de ? Alors moi je m'attendais plus à ce que tu collectes des stratégies mises en place par les élèves pendant ce retour réflexif. Peut-être qu'il y a des élèves qui ont des stratégies différentes en place mais arrivent au même résultat.

EB2e3: Oui, oui! Ce n'est pas parce qu'ils ont trouvé la réponse que j'ai arrêté mais c'est plus à cause du temps. Je sentais aussi qu'ils étaient trop énervés. J'ai donc arrêté là cette figure pour passer à une autre. Ca aurait été mieux que j'aie un peu plus loin dans ce retour réflexif. Mais le problème se trouve vraiment beaucoup plus dans la gestion du groupe-classe. Tu ne trouvais pas qu'ils étaient trop énervés ? Étaient-ils dans un état pour me donner des réponses ?

C: Je me dis l'enseignante demande des stratégies, tu pose un problème et il semble que tu n'écoutes pas les réponses de tes élèves...

EB2e3: J'ai escamoté les choses.

Évènement 5 (Roger fait sa démonstration et il échoue. L'enseignante demande aux élèves pourquoi cet échec de la part de Roger. Suzanne et certains élèves donnent des hypothèses de justification)

C: Qu'est ce qui t'animait quand tu posais la question aux élèves ?

EB2e3: Je voulais que les élèves me donnent des trucs qu'ils avaient trouvés ou pour aider le groupe à le refaire et à le réussir.

C: Est-ce donc une façon pour toi de rechercher des solutions ou des stratégies déployées par les élèves ?

EB2e3: Oui! Parce que je voulais qu'ils me donnent leurs réponses, les trucs qu'ils avaient trouvés.

C: Donc en regard de la prestation motrice de Roger, tu cherchais chez les élèves par comparaison à Roger, les stratégies qu'ils ont mises en place ?

EB2e3: Oui c'est comme Suzanne qui disait que Roger avait roulé. Ok. En fait, c'était une façon de leur faire réaliser qu'il fallait être bien stable. Ensuite j'ai demandé à un autre élève de me l'expliquer, il me l'a alors démontré. J'aurais voulu qu'il verbalise mais non. Cette démarche avait pour but d'aller chercher d'autres stratégies.

Évènement 5 (Yakov, un élève sort du jeu et va s'asseoir sur le banc et refusant ainsi de participer à l'activité. L'enseignante s'en aperçoit et part auprès de lui pour le ramener dans le jeu. Mais dans un premier temps elle tente de comprendre les raisons de la sortie de Yakov)

C: Pourquoi vouloir faire cette démarche là auprès d'un élève qui est sorti du jeu de lui-même ?

EB2e3: J'ai vu qu'il s'était retiré du cours. Je voulais qu'il participe au jeu et je voulais comprendre la raison de son comportement. Donc je me suis approchée et j'ai essayé de savoir pourquoi il s'est retiré. Au début, il ne répondait pas mais finalement j'ai fini par savoir pourquoi il ne voulait plus participer. Je voulais comprendre pourquoi il se retirait et je voulais essayer de le ramener au travail.

C: Pourquoi tu voulais essayer de le ramener si c'est de lui même qu'il est sorti, non ?

EB2e3: Parce que je me disais que s'il s'est exclu ainsi c'est qu'il est arrivé quelque chose. Peut-être qu'il y a eu un conflit ou je ne sais pas quoi. Ce n'était pas un conflit, je pensais, au début, que c'en était un mais non. Il s'est retiré parce qu'il ne se trouvait pas assez bon. Il ne réussissait rien. Je me dis il ne faudrait pas que cela entraîne un sentiment de dévalorisation, qu'ils se sentent moins bon ou inférieur. J'essaie de leur faire prendre conscience que c'est en pratiquant qu'on devient meilleur. Je ne veux pas qu'ils prennent les échecs comme un drame. On peut s'améliorer quand on fait un peu d'efforts. En restant assis, on ne fait rien et on n'améliore pas sa situation.

C: Ok! Qu'est ce qui t'animait lorsque tu as commencé à partir vers Yakov qui était assis sur le banc ? Qu'est ce que tu avais comme sentiment ?

EB2e3: Je me disais qu'il y avait quelque chose qui ne marchait pas, quelque chose s'était produit, donc je suis allée le chercher. Puis en même temps, il y avait plein de demandes autour de moi. J'ai fait un choix. Je me suis dit: « ils vont attendre, ils vont se débrouiller car je vais aller régler ce problème-là ». Les autres pouvaient se débrouiller sans moi. Lui, je ne voulais pas le laisser là à ne rien faire. Je voulais qu'il re. Ça m'agaçait de le voir là.

C: Est-ce que ce qui t'animait c'était plus la recherche d'une information qui serait utile pour le déroulement de ton cours ou est-ce que c'est ramener Yakov dans le cours tout simplement ?

EB2e3: Je voulais qu'il soit heureux aussi. Je voulais savoir pourquoi il était là puis qu'est ce qui se passait. Je m'intéressais à ce qu'il vivait et je voulais qu'il soit heureux et qu'il revienne. Je ne tenais pas à ce qu'il revienne à tout prix sans rien régler. Ce n'est pas la participation à tout prix que je voulais mais aussi comprendre et l'aider. Sauf que je suis toujours bousculée par les nombreuses demandes des autres. Mon but était qu'il soit heureux et qu'il revienne au jeu.

C: Yakov t'a dit pourquoi il est sorti, donc il t'a donné une information recherchée. Est-ce que cette information reçue peut influencer tout court dans les prochaines conceptions ou a influencer ton cours par la suite ? Est-ce que tu as tenu compte de cela ?

EB2e3: Non, mais j'aurais pu revenir là-dessus lors d'un retour auprès des enfants: « moi je ne veux pas que vous vous retiriez du jeu si vous vous sentez incapable, demandez plutôt de l'aide à vos amis, au professeur, essayez de trouver une solution ». On ne se retire pas parce qu'on n'est pas capable de...

C: Mais est-ce que tu as tenu compte de l'avis de Yakov ?

EB2e3: Non! J'aurais dû mais je ne l'ai pas fait. J'étais plutôt dépassée par mon problème de gestion de classe. Les élèves étaient trop énervés, trop bruyants et je n'arrivais pas à les calmer.

ENTREVUE N° 1 AVEC L'ENSEIGNANT B3

C: Cette première séance observée a été faite avec les élèves de 6^e année. Quel était ton objectif au cours de cette séance ?

EB3e1: Mon objectif principal était d'amener les enfants à développer une stratégie en défensive

C: Puis comment as-tu trouvé ta séance ? As-tu atteint ton objectif fixé ?

EB3e1: Oui je pense que je l'ai atteint parce qu'à un certain moment donné j'ai du modifier certaines règles du jeu, ajouter certains éléments pour donner un défi différent à l'équipe en défensive parce qu'au départ ils ont atteint l'objectif assez rapidement. Et là j'ai compliqué un petit peu la situation pour les amener à se questionner et à développer des attitudes en défensive.

C: Donc l'évaluation de ton objectif ou de ta séance s'est faite pendant que le cours se déroulait...

EB3e1: Oui! Il n'y avait pas d'évaluation de type. C'est plutôt formatif là et subjectif un peu dans le sens que c'est suite à mon observation pendant la pratique, pendant que les élèves pratiquaient, je me suis rendu compte qu'ils étaient prêts à autre chose...C'est la poursuite des objectifs mais avec un contexte un peu plus adapté à la situation, parce que peut-être qu'au départ c'était un peu plus simple, trop facile. Puis j'ai compliqué un petit peu pour qu'on puisse continuer avec cela.

C: Mais quand tu dis qu'au départ c'était simple, pourrais savoir sur quels critères ou références t'étais-tu basé pour planifier le contenu de ta leçon à l'origine ?

EB3e1: À l'origine, c'est sûr que je me suis basé sur un certain contenu vécu accumulé depuis un certain mois; en plus ce sont des élèves de la 6^e année, donc que je connais théoriquement depuis 6 ans environ. Bon, ce n'est pas seulement une évaluation personnelle mais un peu plus une évaluation de niveau ou de classe. Je me suis dit que ça peut être intéressant de commencer comme ça au point de départ; puis je me suis rendu compte assez vite qu'il fallait que j'augmente le degré de difficulté. Parce que assez vite dans le jeu je me suis rendu compte que la défensive avait vraiment l'avantage et que l'attaque marquait peu de points... et je voulais conserver l'intérêt des élèves au point de vue « faire des points, au point de vue offensive », c'est pour cela que j'ai compliqué un petit peu la situation de la défensive.

C: Est-ce que je peux savoir si à la fin de ton enseignement de cette classe, as-tu eu un moment récapitulatif pour faire le bilan de ton cours et l'évaluer dans son ensemble ?

EB3e1: À un moment donné assez tôt dans la séance, j'ai arrêté l'action et j'ai essayé en réfléchissant et en faisant réfléchir les élèves de leur rendre compte justement de la situation... et que c'était préférable d'amener un défi différent. Je l'ai fait quand même assez tôt... euh! J'essaie de me souvenir exactement de cette séance là. J'ai peut-être fait une autre remarque mais à la fin du cours j'ai essayé de les ramener pendant le retour au calme... j'ai essayé de faire verbaliser les enfants à travers certaines questions et commentaires plus généraux. Mais un moment donné, on a discuté un peu plus de l'objectif terminal comme tel.

C: Ok! Ça c'était ton acte évaluatif pendant le cours mais est-ce que ça t'est arrivé de l'évaluer après le cours ?

EB3e1: Après le cours ?

C: Oui après le cours... soit à la maison, soit pendant le dîner...

EB3e1: C'est sûr que j'avais 10 mn entre les deux premières périodes; puis la deuxième période n'avait pas vraiment rapport avec la première. J'ai eu à peu près un 15 mn à la récréation... J'ai réfléchi un peu à la situation parce que la 3^e période, qui venant avant le dîner, venant quand même assez rapidement. Maintenant il y a eu la période du dîner et j'avais une autre classe de 6^e année après. Alors déjà là il y a eu encore un petit peu de réflexion. Mais je peux te dire que cette réflexion là a quand même était faite depuis un certain temps. Ça fait plusieurs années que je suis dans l'enseignement, puis je ne dis pas que je ne me pose pas de questions mais par rapport à certaines situations je ne connais pas mal bien les réactions des élèves. Et puis ça s'est passé pas bien comme je le pensais aussi. Mais tu vois, dans la période comme telle j'ai fait un réajustement, et peut-être j'en ai fait des ajustements plus mineurs d'une période à l'autre. Puis d'une année à l'autre, parce que cette activité là ne se fait pas chaque année, il y a quand même déjà un certain bagage, il y a quand même un certain nombre d'années que je suis là.

C: Pourrait-on dire qu'avec une certaine année d'expérience d'enseignement en éducation, tu avais comme un réservoir d'actions pédagogiques. Et que tu te disais: « si les élèves réagissent de telle manière, je ferai telle chose. Pour la classe qui va venir si elle se comporte ainsi, je sors telle activité... telle situation face à tel comportements, est-ce ainsi que tu agis ?

EB3e1: C'est extrêmement juste. J'ai suffisamment d'expérience pour être capable de m'adapter. Quand on travaille avec des stagiaires, on remarque ça très rapidement qu'ils n'ont pas cette compétence là encore. Ils n'ont pas nécessairement de réservoir, puis s'ils ont un début de réservoir de situations d'apprentissage, celui-ci n'est pas encore vraiment validé, il n'est pas vraiment encore expérimenté pour justement être capable de réagir selon la réaction des apprenants. Moi ça fait suffisamment longtemps, et c'est juste de dire que je pouvais très bien au bout d'une demi-heure abandonner cette activité là ou la changer complètement pour amener une autre situation, un autre défi, un autre contexte si c'était trop facile. Ou le contraire aurait pu être vrai aussi dans les sens que l'attaque avait trop de facilités, il aurait fallu que j'allège un petit peu la tâche des défensives pour qu'il y est plus de retraits. Mais c'est très juste de dire que c'est présent, ce n'est pas nécessairement exprimé sur feuille continuellement mais c'est là.

C: Donc pendant les 15 mn flottantes entre la 2^e heure et la 3^e heure, cette réflexion rapide que tu as faite était-elle dirigée sur les différentes situations possibles qui pourraient arriver au cours de ton enseignement et comment anticiper sur celles-ci ? Est-ce cela ?

EB3e1: Déjà à la première période je voulais un petit peu vérifier leur niveau de compréhension et aussi où ils étaient rendus parce que c'était une activité qu'ils connaissaient, peut-être pas très bien mais ils connaissaient cette mise en situation parce qu'ils l'avaient fait l'année d'avant ou il y a deux ans. Mais dès le départ je voulais vérifier un petit peu leur niveau de compréhension des règlements de la mise en situation, le rôle de l'attaque et aussi le rôle de la défensive, mais je me suis rendu compte assez vite qu'on pouvait passer à autre chose, qu'on pouvait justement rendre la tâche plus complexe. D'un cours à l'autre c'est sûr que je m'attendais à des réactions semblables; c'est vrai que d'une classe à une autre dans un niveau, d'un moment à un autre de la journée aussi, les élèves du matin ne sont pas nécessairement les mêmes dans l'après-midi au niveau de leurs comportements, de leur concentration, de fatigue, etc. je m'attendais mais le début du cours servait encore même rendu à la deuxième fois que j'enseignais ça; la troisième fois on n'était pas ensemble... déjà j'avais certaines attentes mais je vérifiais encore en début du cours, peut-être que ça aurait pris une tangente un peu plus différente. Dans ce qu'on a vécu mardi, les réactions étaient assez semblables au niveau des apprenants.

C: Est-ce de la 2^e séance à la 3^e, il y a des informations pertinentes dans la 2^e séance que tu as prise en compte dans l'élaboration et l'enseignement du 3^e cours ?

EB3e1: Je me suis rendu compte qu'au niveau de mes informations, elles étaient assez justes quand même au niveau de mes prévisions, au niveau des comportements. Mais déjà j'ai pensé que je devrais les prochaines fois changer ma mise en situation, i.e. changer un peu le contexte de réalisation plutôt parce que je me suis pas rendu jusqu'au bout du 2^e défis. Parce que j'avais situé le contexte en défensive d'une façon telle, assez tôt je l'ai changé, mais je voulais les amener à quelque chose de différent mais ça aurait pris un peu plus de temps. Alors je pense que ma situation était quand même juste mais il aurait fallu que je la commence un peu plus tôt ou peut-être que mon espèce de vérification aurait pu prendre une minute ou deux et puis on s'ajuste, on change. Probablement que la prochaine fois, je me dirais tout de suite je passe à l'étape deux disons au lieu de passer à l'étape un, parce que cette étape a été intéressante pour vérifier certaines choses, mais au niveau de l'atteinte de l'objectif, ça l'a ralenti un petit peu peut-être.

C: Est-ce qu'il t'arrive souvent de faire ce cheminement réflexif ?

EB3e1: On le fait continuellement dans un cours, d'une période à un autre ou d'une semaine à une autre ou d'une année à une autre. Ça aurait peut-être été plus difficile, il y a certaines années, de mettre le doigt dessus pour dire: « j'ai une attitude réflexive pour telle et telle raison. Je me suis rendu compte ». Bon, c'est sûr, on rencontre d'autres gens, on côtoie du monde, on lit des documents... on affine un petit peu nos connaissances et nos idées... je peux te dire que c'est présent mais je ne peux pas te dire que c'est toujours là, toujours continu... Pour moi un bon intervenant, il doit avoir une attitude comme cela.

C: Est-ce que concrètement il y a des éléments de la 2^e heure qui ont influencé le déroulement de la 3^e heure ?...Des choses faites à la 3^e heure qui ont des conséquences du déroulement de la 2^e heure ?

EB3e1: Oui! Il y a eu un élément comme tel là. J'ai trouvé juste de faire la mise au point que j'ai faite au niveau du changement là: le défis au niveau de la défensive. Et j'ai réalisé que je devrais le faire encore... ou peut-être que j'aurais dû l'amener plus rapidement. C'est sûr que... en ce moment là, j'ai réalisé qu'à la 3^e période il faudrait que je m'ajuste un peu.

C: Je vais te rappeler une situation que j'ai notée et peut être que tu pourrais me donner des éclaircissements. À la 3^e heure, dans la zone des 6 à 9 m du hand-ball, la défense était tout près des 7 m et tu la faite reculée. Mais pendant la 2^e heure la situation ne s'était pas produite et tu n'as pas donnée la consigne. Pourquoi ?

Eb3e1: Cette consigne là je ne l'ai pas inventée en ce moment-là. Je l'ai déjà fait ça dans le passé. J'ai attendu pendant la 1^e séance que le problème se pose, parce qu'à un certain moment donné il y a des élèves en défensive qui ont réalisé qu'il y avait certains élèves qui ne lançaient pas loin, donc ils se sont dits « je vais m'approcher », mais pour des raisons de sécurité, ils étaient trop près alors j'ai mis un arc de cercle. Alors c'est très juste de dire qu'à la 3^e période, sachant ce qui s'était passé à la 1^e je n'ai pas attendu que la situation se présente, je l'ai dit très tôt.

Évènement 1 (À l'arrivée des élèves dans le gymnase, l'enseignant leur demande à chacun de prendre une balle de Basket-ball et de commencer à s'échauffer, et cela pendant 5mns. Puis 5 mn après il arrête l'activité, donne certains précisions et annonce cette fois que les élèves doivent lancer au panier.)

C: Est-ce que les deux parties de cette première séquence de ton enseignement (l'échauffement sans consigne précise et l'échauffement axé sur le lancer au panier) poursuivent-elles un même objectif ?

Eb3e1: Au début de la séance j'essaie d'avoir toujours une période de réchauffement mais elle est variable, d'un cours à l'autre il y a des échauffements qui sont plus dirigés ou parfois non. Parce qu'il y a du matériel en place ou parce que la nature de la séance ou de l'activité l'exige. Je fais ça pour gagner du temps au niveau de la préparation parce que les élèves ne sont pas tous prêts en même temps. Les élèves, une fois que l'accueil est fait, ils se changent; tout de suite quand ils se présentent au gymnase. Ils pourraient très bien s'asseoir au centre du gymnase et attendre que tout le monde soit prêt. Mais en guise de réchauffement, c'est plus ludique, c'est plus libre, je leur dis: « prenez vous un ballon, n'importe lequel et commencez à bouger »... J'en ai sorti plusieurs... ça c'est quelque chose qu'ils connaissent déjà parce que je fais ça souvent. Quand je me suis rendu compte que tout le monde était prêt, là j'ai voulu être un peu plus dans le sens de la leçon qui s'en vient alors j'ai fait l'arrêt et je leur ai dit qu'on prenant maintenant tel objet spécifique, et vu que le lancer au panier va nous servir dans la mise en situation qui viendra... alors je voulais être un peu plus précis et déjà tendre vers ce qu'on a à faire.

C: Donc l'objectif de la 1^e partie est de permettre aux élèves qui ne sont pas encore arrivés et ceux qui sont arrivés mais ne sont pas encore prêts à l'être, et pendant ce temps donner l'occasion à ceux qui sont déjà prêts à être en action au lieu d'adopter un comportement déviant. Tandis que la 2^e partie est celle de l'échauffement réel relié à l'objectif d'apprentissage ...

EB3e1: Beuh... c'est plus que déjà là on prépare la suite, on prépare la mise en situation suivante où il fallait qu'on lance au panier éventuellement... déjà l'idée est un peu vers ça. Ils ne savaient en ce moment là ce qu'on allait faire par la suite. Mais quand j'ai commencé à faire présenter la mise en situation suivante, peut-être qu'ils ont commencé à faire un lien avec leur échauffement... alors que tantôt je leur ai demandé de prendre un ballon de basket et de lancer au panier parce qu'on va avoir besoin de faire ça dans la situation...

C: Est-ce que pour toi c'est important que les élèves lacent correctement au panier ? Est-ce que cela poursuit l'atteinte de ton objectif ?

EB3e1: C'est sûr que l'objectif était plus sur la défensive. et puis il faut mettre le ballon dans le panier à un moment donné. J'ai voulu rendre leur échauffement un petit peu plus structuré, un petit peu plus formel, un petit peu plus organisé... qui déjà tend vers ce qu'on allait faire.

C: Mais quels sont les garantis ou les chances que tu te donnes pour vérifier que les élèves font exactement ce que tu leur demandes de faire ? Parce que j'ai remarqué que pendant que les élèves le faisaient tu étais occupé avec des tâches d'organisation, de vérification des ballons, etc.

EB3e1: Je présume. Parce que bon, je faisais un espèce de visionnement global de ce qui se passait, une espèce de balayage là, je présume que tout le monde a changé de ballons, ce qui en avait pas là, que la plupart ont probablement lancé au panier. Disons que mon objectif n'est pas de lancer nécessairement là, j'étais encore un petit peu dans ma phase de transition au niveau de l'administration. Donc vérifier les costumes, j'ai peut être dit deux ou trois mots: enlève ta montre, bon ... ça permet de continuer et de finir ça. En même temps eux autres, ils tendaient vers l'atteinte des objectifs là, c'était un début de travail, c'était un début de développement dans ce sens là, le sens où je voulais m'en aller.

C: Mais à quoi tu pensais exactement en faisant faire un tel exercice et en adoptant une telle attitude surtout ?

EB3e1: Je pensais, tout en me laissant un petit peu de temps pour finir ma phase préparatoire là, à les amener un petit peu vers ce sur quoi on allait travailler. C'est-à-dire qu'éventuellement une habileté, celle de mettre le ballon dans le panier.

C: Voulais-tu leur laisser aussi une certaine autonomie, une certaine responsabilité là ?

EB3e1: Oui parce que ce n'est pas la première fois qu'on fait ça. Le Basket-ball, on en fait pendant 3 semaines en février où on parle du lancer. Ce n'est pas nouveau là, lancer au panier n'était pas nouveau, la technique de lancer... est-ce que c'était plus ou moins correct ? Ce n'était pas vraiment mon objectif de passer tout le monde parce qu'elle a déjà été travaillé, elle déjà été abordé par tout le monde. Alors tout ce que je voulais c'était vraiment commencé le focus sur ce que j'allais faire.

C: Donc cette attitude qui consiste à ne pas observer les élèves est due au fait que l'activité travaillée était une tâche déjà connue et non nouvelle ?

EB3e1: Oui! C'était un élément.

C: Et si c'était nouveau, adopterais-tu cette attitude ?

EB3e1: Sûrement pas! Je ne l'aurais même pas abordé dans un contexte d'échauffement, probablement ça aurait fait partie du corps de la leçon et ça aurait été une mise en situation plus précise. J'aurais eu une attitude bien différente.

Évènement 2 (pendant que les élèves sont en échauffement, on observe l'enseignant prendre son calepin et faire des notations sur celui-ci)

C: Que notais-tu ? Que faisais-tu à ton calepin ?

EB3e1: Je notais les gens qui n'avaient pas leur costume. Puis probablement je suis allé porter mon calepin dans mon bureau. Et puis j'ai regardé si il n'y avait vraiment pas personne dans les vestiaires, si les lumières étaient fermées. J'aime quand on ferme les lumières dans les vestiaires quand il n'y a plus personne. Parce que bon c'est la première période de la journée et c'est là souvent qu'il y a plus de retardataires, parfois les autobus arrivent en retard. C'est encore un petit peu administratif.

C: Donc ce que tu cherchais à voir en adoptant cette attitude c'était leur costume ?

EB3e1: Oui, leur costume! Mais aussi comment la pratique se déroulait... Mais de façon précise en ce moment là, tout en faisant cette espèce de balayage visuel de la situation c'était de voir qui avait exactement son costume. J'ai vu qu'il y avait un enfant qui n'avait pas son costume et que je notais... probablement que je lui avais signifié cela avant ou que j'allais le faire après... c'est pourquoi je le notais.

Évènement 2 (On voit l'enseignant dans un premier temps dire à un élève « Nicolas » d'attacher les lacets de ses souliers, puis il a féliciter l'ensemble des élèves qui avaient leur costume, puis pendant la pratique des élèves il fait reculer le banc parce qu'il était dans le champ de jeu des élèves, et enfin il fait une remarque à Andres, un élève pour ses souliers)

C: Qu'est-ce qui t'a animé ici à travers ses séquences, est-ce la sécurité des élèves ?

EB3e1: Oui, c'est juste. Les costumes ça fait 6 ans que je leur en parle. C'est sûr que je mets moins d'emphasis maintenant, mais je fais un rappel. Je pense que c'est important de leur dire, ça dure quelques secondes. C'est moins un aspect sécuritaire, ça pourrait l'être un moment donné mais c'est plus pour être confortable. Souvent les chaleurs arrivent, les jeunes ont des bermudas parce qu'ils ne veulent pas changer pour des culottes courtes. On essaie de leur éduquer en leur disant

qu'on devrait avoir des vêtements pour l'éducation physique et d'autres vêtements pour les autres cours. C'est une bataille pour le long terme, ça va se poursuivre au secondaire j'imagine. Le banc, mais c'est ça! Habituellement les bancs je les mets de l'autre côté. Mais vu qu'il était de ce côté ci, je trouvais qu'il était trop près du marbre. Parce que je sais que je demande aux enfants d'arriver plus vite au marbre. Et peut-être tu as remarqué que je ne suis pas assez loin du marbre parce que, peut-être juste par ma présence, en retenir un ou même physiquement là m'imposer pour ne pas que l'enfant frappe au mur. J'ai trouvé que le banc était un peu près. Peut-être que ma consigne passée au moment du placement du matériel n'était pas assez claire. Andres, c'était une question d'éducation mais aussi de sécurité. C'est un vieux problème avec celui-là. J'ai gardé assez mon calme, j'aurais pu l'expulser du cours parce que c'est quelque chose que depuis deux ans ça marche. En 6^e année... je ne vois ça chez les plus jeunes. Même en 5^e année je ne vois ça. En 6^e année, je ne sais pas il y a une espèce de mode là, les enfants attachent peu les lacets de leurs souliers, ils ont des souliers très grand.... je ne sais pas justement parce que ça leur appartient là; mais dans un contexte d'éducation physique, c'est important que les lacets des souliers soient bien attachés. Même si ça fait plusieurs fois... bon, j'ai tenu à ce que le fasse.

C: Donc ici d'une façon générale c'est la sécurité... Est-ce que tu penses que la sécurité est importante en éducation physique ?

EB3e1: Moi je dirais qu'on accorde toujours beaucoup d'attention au processus d'apprentissage et tout ça mais. je dirais que la sécurité, c'est qui m'aide le plus. Les situations d'accidents ou de blessures sont toujours difficiles pour moi de vivre. Puis je pense que, comme prof d'éducation physique c'est attitude là... avoir une conscience au niveau de la sécurité dans mon fonctionnement de toujours, vérifier le matériel en cours de route. Bien sûr il faut que ce soit bien placé avant mais le vérifier en cours d'exécution parce qu'il y a des choses qui peuvent bouger un moment donné. C'est constant; c'est un stress, dans le sens qu'on ne veut pas toujours de blessure et on essaie d'organiser un environnement sécuritaire.

C: Pourquoi penses tu que c'est important ?

EB3e1: C'est clair que ça peut avoir un impact au niveau de l'apprentissage. C'est peut-être moins direct mais c'est sûr que ça a un impact. Il y a un aspect tout simplement d'éducation, de professionnalisme qui s'associe à ça. C'est sûr que notre mission, on vise toujours l'autonomie des enfants à travers le système scolaire. Éventuellement ces gens là vont faire une certaine pratique sportive, plus personnel ou avec deux ou trois copains... on espère qu'ils vont observer certains principes au niveau de l'échauffement, au niveau de l'habillement, au niveau carrément sécuritaire. Il y a plusieurs raisons. C'est difficile de vivre des accidents sérieux, je pense. Ce n'est pas une réalité que les titulaires vivent dans la classe, mais l'éducateur physique c'est toujours présents, c'est toujours difficile à accepter ou à vivre. J'ai un enfant qui a eu une « commotion » célébra le l'année passée en se cognant la tête sur le mur puis bon... le contexte n'était pas dangereux en guillemet, c'est l'enfant qui n'a pas respecté les consignes puis bon... on ne voit pas les 25 élèves continuellement là et puis il a fini dans le mur. Puis à l'hôpital, puis c'est assez sérieux. Parfois c'est de la coupure, c'est de la glace, c'est moins grave, c'est fait partie... ce n'est pas de la couture qu'on fait, ce ne sont des échecs. Un moment donné il peut avoir interactions, collisions, on essaie de limiter ça au minimum. En tout cas, c'est toujours déplorable quand ça arrive les accidents sérieux.

Évènement 3 (l'enseignant rassemble ses élèves devant lui après l'échauffement. Et il présente son objectif, le déroulement de la séance. Cette partie a duré 5 mn)

C: Que peux-tu dire de cette séquence pendant que tu en train de l'observer maintenant ta pratique ?

EB3e1: Je pense que j'ai un niveau d'engagement moteur assez intéressant dans un cours. C'est sûr qu'il n'est pas optimal ou optimum peut-être continuellement. Je sais comme intervenant, j'ai une tendance à être assez verbal, un petit long au niveau des explications. Je suis conscient de ça. Mais la présentation était un peu plus longue parce que je me suis rendu compte que ou bien je ne les intéressais pas assez ou peut-être qu'il ne connaissait pas justement la mise en situation... je me suis rendu compte qu'il faut que j'allonge un peu plus parce que leurs réponses non verbales, il n'y a pas eu vraiment de questions, ni de commentaires... elles ne venaient pas... par manque d'intérêts ou par manque de compréhension ou qu'ils ne se rappellent pas vraiment cette mise en situation là parce que ça faisait un petit peu longtemps qu'ils l'avaient fait simplement. Ça fait que j'ai senti le besoin d'investir un peu plus. Ça fait ça rallongé l'explication.

C: Donc est-ce possible de dire que la longueur de ton explication était du au fait que les élèves ne comprenaient pas ?

EB3e1: Oui en partie. Il faut rappeler qu'on est en fin de l'année, les 6^e années sont un peu plus... ils décrochent un peu... ils sont un peu plus au secondaire qu'au primaire. Bon, ça fait des éléments qui jouent. Peut-être parce qu'il est 8h25 le matin aussi là... Mais j'ai senti, peut-être qu'il y avait de l'intérêt mais c'est comme si je ne les captivais pas suffisamment. Je ne pense pas que c'est à cause de la longueur, les élèves ils me connaissent. Ils savent que je peux être verbal avec eux autres, mais je peux être positif aussi là, ça dépend de la situation. J'ai senti que ma salade ne passait pas bien, que ma vente se faisait plus ou moins bien alors j'ai essayé d'investir un peu plus, j'ajoutais des éléments, de temps je vérifiais la compréhension mais je n'avais pas de réaction. C'est ce qui m'a fait réagir dans ce sens là, j'ai comme allongé ça.

C: Mais que cherchais tu exactement dans cette situation ?

EB3e1: Je cherchais à vérifier un petit peu leur souvenir là. Bon là, c'est clair, j'ai présenté les objectifs, les éléments de thème du programme très rapidement comme à la fin. Je n'avais pas l'intention de sortir du programme...

C: Non ce que je veux savoir c'est qui t'animait ici pendant que tu présentais ta leçon et son déroulement ?

EB3e1: C'était de préparer la mise en situation, de faire un espèce de listing des règlements et de leur présenter c'est quoi les attitudes auxquelles j'attendais soit en attaque, soit en défensive. Je pensais qu'à quelque part, ils étaient rendus à un certain niveau... puis ou bien ils dormaient ou ils n'étaient pas rendus au niveau que je pensais... ce qui fait que j'ai investi un petit plus de temps. Si je leur dit « on joue au baseball-basketball » puis 30 secondes d'informations puis on y va, j'ai l'impression que ça allait assez rapide comme but de pratique et il aurait fallu que je mette ce temps là de toute façon. Ce que j'ai préféré de le mettre avant. Je pense que ça a rapporté.

C: Même vers la fin de ta présentation, tu as dit « même si certains amis ne comprennent pas bien, allons jouer et va avoir par la suite ».

EB3e1: Oui c'est assez je pense, allons-y et on verra. Mais je mettais mis, je pense, assez de chance de mon côté pour ça fonctionne assez vite dès le départ.

C: Pourquoi avoir fait le mélange de deux activités sportives: baseball et basket-ball comme activité éducative ? À quoi pensais tu en le faisant ?

EB3e1: C'est pour aider à la compréhension du jeu. Le baseball comme tel, j'en ai fais pas. C'est dangereux. Je fais de la balle molle modifiée qui est quand même comme le baseball mais surtout je fais ce qu'on appelle « le kickball ». Le kickball, il y a des éléments de soccer, puis la base du

jeu ressemble encore au baseball. Ça c'est un jeu que je trouve intéressant et que je fais deux fois à chaque année depuis la 3^e année. Pour eux autres là, c'est un peu un automatisme, autant que le ballon chasseur. Par baseball-basketball, j'ai voulu mettre dans leur tête l'image mais... le baskket-ball parce qu'il y va avoir un lancer au panier...parce qu'un moment donné il va avoir des passes et des lancers au panier, c'est juste ça.

C: Donc le fait de références à deux activités sportives, est-ce une façon pour toi de les aider à comprendre ?

EB3e1: Oui exactement! J'ai appelé l'activité comme ça parce que ça fait références à deux activités sportives qu'ils connaissaient. On ne fait que prendre des éléments de ces deux activités sportives, on les met ensemble et ça créé une nouvelle mise en situation.

C: Manifestais-tu ici la recherche de la compréhension de tes élèves ?

EB3e1: Oui!

C: Est-ce important vraiment ?

EB3e1: Oui! C'est aussi important que dans le travail un peu plus académique. Il y a une dimension « éducation ». L'éducation physique fait partie de l'éducation. Mais également, en plus des habiletés motrices plusieurs habiletés pourraient se développer. Il y en a une au niveau de la compréhension, au niveau intellectuel: connaître des règlements fait partie.

C: Donc ici tu t'appuies sur une certaine compréhension antérieure des élèves pour proposer.

EB3e1: Je fais références à un bagage qu'ils ont déjà, qu'ils utilisaient il n'y a pas longtemps par rapport à la balle molle ou au kickball. Il y a un arbre, un 1^{er}, 2^e, 3^e but dans ces jeux là mais dans notre jeu baseball-basketball, oui il y en a aussi. On fait se déplacer d'une façon différente dans les buts mais j'ai mis en évidence justement les grosses différences là par rapport au baseball ou au basketball. Mais déjà là je m'appuyais sur quelque chose qu'ils connaissent quand même un peu.

C: Quand tu parlais de baseball-baseket-ball et que tu disais « tu as fait cela en 4e ou en 5e année aux élèves, pourquoi est-ce tu fais ainsi un retour vers une expérience passée ? Qu'est ce qui t'animait ainsi ?

EB3e1: C'est carrément parce que je voulais vérifier s'ils s'en souvenaient pour éventuellement sauvé peut-être du temps dans mes explications puis dans l'organisation. Il y a certains jeux dont je n'ai pas besoin d'expliquer très longtemps parce que ce sont des mises en situation connues, c'est pratiqué depuis plusieurs années. Celle-là, pas vraiment; elle était connue mais pas très bien. J'ai voulu vérifier. Certains enfants auraient pu dire « oui, oui on le connaît ce jeu là et tu n'as besoin d'expliquer le règlement encore ». Là j'aurais été plus vite sûrement. C'est sûr que ces trois élèves sur 25 et que ça ne veut pas dire que les autres comprennent; mais je n'avais pas de réaction. J'ai essayé d'aller en chercher mais il n'y en avait pas. J'en ai conclu que ce que je disais n'était pas mal nouveau.

C: Mais le fait de faire appel à une connaissance antérieure en 4^e et 5^e année, est-ce là faire un lien avec le cours du jour ? Ou est-ce au niveau de la sécurité subjective (écouter c'est une activité que vous connaissez déjà ?

EB3e1: Certainement c'est un lien. Mais moins le niveau sécurité, moins au niveau de l'apprentissage aussi parce qu'en 4^e année je poursuivais un objectif différent sûrement en ce moment là. C'était

plus au niveau compréhension des mises en situation et de l'organisation. Si j'avais senti que c'était plus automatique au niveau de la compréhension j'aurais passé moins de temps dans les explications.

Évènement 4 (L'enseignant réunit les élèves et leur demande s'ils ont des demandes ou préférences spéciales relatives au moment de passage aux différentes positions: attaque et défense)

C: Pourquoi as-tu posé cette question aux élèves ? Qu'est-ce qui t'animait ici ?

EB3e1: Juste un préalable, dans un souci d'organisation on fait 4 équipes qui sont déjà prêtes à chaque fois qu'on a besoin d'équipe pour ne pas perdre du temps à faire des équipes à chaque cours, c'est interminable. Mais on les change peut-être deux fois dans l'année. Je t'avoue que, en ce moment là... parce que je me suis absenté le cours précédent et c'est sûr que mon remplaçant sait déjà qu'il y a des équipes faites. C'est un suivi qui est difficile à faire mais... Je ne savais pas quelle équipe il avait utilisé la séance passée. Et je ne voulais pas utiliser les mêmes. Les enfants sont bien avec certaines personnes mais ils aiment ça aussi se retrouver avec d'autres. Il y a 4 entités mais pour les mises en situation on a besoin que de 2 seulement. C'est pour ça que A se retrouve avec D et les B avec les C. Là ils se retrouvent avec d'autres gens. Si je répète la même chose pendant deux ou trois semaines, il y a des gens qui auront hâte de jouer avec d'autres. Ce qui fait que je fais une rotation. La 1^e semaine, c'est A qui joue avec B, si la semaine suivante j'ai encore besoin d'équipe, c'est A qui jouera avec C, puis la 3^e semaine ça va être A et D définitivement. Parfois il y a des éléments qui font que je perds un peu le fil. Si je m'absente est-ce que c'est suivi ? J'ai posé la question de la demande spéciale dans le sens que je voulais juste vérifier ce qu'ils avaient fait la semaine d'avant. Puis je voulais un petit peu avec de l'humour, parce que j'ai fait ça de façon humoristique; je veux aller les chercher un petit peu aussi. Donc en leur posant des questions il y aurait une ou deux ou trois personnes qui auraient le goût de jouer avec une autre équipe. Là ça bouge un peu. Je voulais avoir une réaction. J'ai commencé le cours, je leur ai dit « bonjour », il n'y a eu à peu près personne qui m'a répondu. Je ne voulais pas m'éterniser là-dessus là; on salut, personne ne répond... c'est la politesse. Je voulais que ça bouge un peu. Je voulais que ça mijote à quelque part, avec un petit peu de l'humour je sentais que la première fille qui avait levé la main, elle ça lui tentait de jouer avec telle personne...

C: Mais tu n'as tenu compte de cette proposition qu'elle voulait ?

EB3e1: Parce que mon idée n'était pas mal faite. La première personne allait dans le sens de mon idée; la deuxième personne j'ai réalisé que c'était plus ou moins une demande formelle là, c'est que bon je me suis rendu compte que ce n'était pas un point que j'avais débattu bien longtemps. C'est pourquoi il n'y a pas eu de répercussions. Je leur ai dit c'est telle équipe et telle équipe, puis il n'y a pas eu vraiment de réactions négative, les élèves se sont levés et se sont rendus directement à leur position. Personne n'a commencé à dire, je veux mieux ou...

C: Mais est-ce que de façon générale il t'arrive de poser des questions aux élèves et de construire à partir des propositions ou des réponses des élèves ?

EB3e1: Ça arrive mais je dirais que ce n'est pas quand même la base de mon enseignement. Je crois qu'à un moment donné, et ça va un petit peu dans l'esprit du nouveau programme. Mais moi je sens qu'il y a des éléments du nouveau programme que je fais depuis 20 ans là. Il y a des moments qui se présentent un peu mieux que d'autres pendant lesquels on peut aller chercher un petit plus l'autonomie, la créativité puis impliquer les enfants un peu plus dans leur processus. Le moyen d'action devient moins important, c'est le processus pour amener à une décision. Je suis capable de m'adapter par rapport à ce qu'ils vont me dire. La plupart du temps, je prépare le cours et ils savent ça. Il peut avoir des inputs, parfois je peux en tenir compte. Mais il y a des situations, c'est comme pas de retour possible, c'est non négociable, ce n'est pas possible. Il y a d'autres

moments, ma mise en situation est assez flexible pour que leur input soit un peu plus sollicité et utilisé. Ça arrive parfois!

Évènement 5 (l'enseignant est en train de faire l'organisation de l'équipe attaquante qui est sur le banc. Il ordonne qu'il y ait un garçon et une fille, ainsi de suite sur le banc)

C: Est-ce que c'est une façon pour toi de donner les mêmes chances aux filles et aux garçons de participer au jeu ou est-ce quelque chose d'autre que l'équité ?

EB3e1: C'est surtout au niveau de l'équité. Avec l'expérience je me suis rendu compte que surtout dans les classes plus vieilles, les garçons semblent prendre de place. C'est souvent négatif, les élèves qui vont avoir tendance à moins participer là quand ils vieillissent ça va être plus les filles que les garçons. C'est peut-être culturel, mais en faisant ça (les garçons et les filles), je m'assure que les garçons ne prennent pas tout le plancher, et qu'il y a deux ou trois filles qui eux autres aimeraient qu'on les oublie, puis qu'elles se trouvent vers la fin et après ça hop, c'est dommage je n'ai pas eu le temps d'aller frapper. Ça c'est un principe que j'ai depuis longtemps, les élèves le savent. Parfois je n'ai pas à le dire, ils le font eux mêmes, un garçon une fille... je m'assure que personne est oubliée comme ça. Si il y a des gens qui risquent d'être oublié, ça va être les filles mais ça arrive que les garçons aussi, qui sont un peu plus faciles vont s'asseoir un peu plus vers la fin du banc. Ça peut arriver aussi mais la tendance est beaucoup plus pour favoriser la participation des filles. Moi je considère au même niveau... euh beaucoup des jeux sont mixtes. Parfois les filles jouent ensemble, les garçons jouent ensemble pour changer d'air un peu. Mais pour moi, ce n'est pas que les garçons sont meilleurs que les filles et qu'ont va essayer de les rejoindre... c'est le sens de l'équité.

C: En quoi est-ce que l'équité est importante en éducation physique pour toi ? Comment est-ce que tu peux justifier ça ?

EB3e1: Moi je trouve que la pratique sportive n'a pas de sexe. Je pense que c'est une dimension que tout individu masculin ou féminin doit avoir. Si on le recule il y a 50 ans peut-être, la femme avait une place moins importante sur le plan culturel au niveau du sport. Ce qui a beaucoup changé de nos jours. De plus en plus, la femme au niveau professionnel même prend de plus en plus d'espace qu'il y a 20 ans au niveau du sport. Ça va dans ce sens là, je pense que la femme a droit une place au niveau de la place sportive. C'est ce stéréotype là que j'essaie de ne pas trop encourager, que les filles c'est gnanngnangnan, puis les gars c'est les meilleurs.

Évènement 6 (L'enseignant arrête le jeu et complexifie les règles du jeu. On passe de trois passes à quatre passes, on écrit son nom quand on a vient de faire le lancer au panier)

C: Qu'est ce qui t'a animé à faire cette évolution du jeu ?

EB3e1: Premièrement parce que la passe en défensive était trop simple. Ce qui m'a poussé à complexifier la tâche en défensive. Quand on dit quatre passes on risque d'avoir plus de monde qui vont avoir touché au ballon... pas nécessairement aussi. Puis le fait d'inscrire son nom au tableau était d'inciter l'enfant qui était passif à être plus impliqué. Des gens qui aiment beaucoup l'activité et qui investissent beaucoup, on ne peut pas leur dire de se retenir mais il faut trouver des moyens pour leur dire: peut-être de temps il faut laisser la chance à l'autre mais je ne peux leur dire qu'ils sont dans l'erreur. L'élève qui est plus passif parce qu'il n'est pas confiance en lui, ou qu'elle n'est pas intéressé pour une raison quelconque je vais essayer de le chercher. Je ne vais pas l'oublier dans ce processus là. Souvent les gens qui prennent assez d'espace, on va naturellement leur accorder plus d'attention. Je ne vais pas oublier une certaine masse grise qui est peut-être un peu dormante là parce que il y a moins d'intérêt ou que la personne a peur d'être

jugée si elle manque son coup... il peut avoir 50 raisons qui font en sorte que l'élève participe moins... mais je veux quand même aller chercher cet élève là... puis on est pas mal allé loin avec ce groupe là. Quand il reste un ou deux noms à écrire au tableau, ça crée beaucoup d'actions au jeu parce que là les gens n'ont pas le choix. Les autres leur disent: Hé c'est à toi de lancer, ton nom n'est pas au tableau. Ça peut devenir un incitatif positif parce que finalement la personne veut écrire son nom au tableau.

C: Donc cette adaptation est faite pour favoriser la participation de tout le monde. Pourquoi est-ce qu'il faut manifester un souci de vouloir impliquer tout le monde à la pratique de l'activité ?

EB3e1: C'est clair qu'en apprentissage, plus on tend vers une majorité de situations... c'est sûr que l'apprentissage avec les pairs et en groupe, il y a plusieurs possibilités mais c'est sûr que si on tend vers un apprentissage de un à un, i.e. un enseignant et un apprenant, plus qu'on tend vers ça, peut-être que l'apprentissage va être plus efficace. Bon n'aura pas des classes de 5 élèves demain matin, on n'aura pas non plus des classes de 45 élèves... C'est une façon pour moi parce que je ne peux pas avoir dans le gymnase un suivi très développé pour 25 personnes, ce n'est pas possible. J'essaie d'avoir un petit mot, un sourire à chacune des personnes qui vient faire le cours. Parfois on ne peut pas toujours le faire mais je ne peux passer 10 mn pour chaque personne. En insistant la participation de tout le monde, pour moi c'est une façon d'aller chercher le monde. Je pense que c'est important à quelque part parce que je vais probablement d'une façon ou d'une autre rejoindre cette personne là. Peut-être que ce n'est pas en ce moment là que je vais le faire, peut-être que ça va être une semaine ou deux semaines plus tard... je vais simplement en lui donnant directement ou indirectement plus d'attention, faire un certain cheminement... puis les répercussion vont venir un peu plus tard.

C: Est-ce le mandat de l'enseignant d'éducation physique est de veiller à ce que tous les élèves du cours participent tous mêmes si certains n'ont pas envie ?

EB3e1: Heu... la faute si il en existe peut être au niveau autant de l'apprenant que de l'intervenant. Moi je pense qu'on tend toujours vers une participation de tout le monde, une participation optimum. Si on laisse les enfants décrocher, on va peut-être se retrouver avec une marmite bouillante au bout d'un mois. Il y a peut-être une question de l'apprentissage de l'effort. Il y a des matins où ça ne me tente d'aller travailler tellement moi aussi mais je vais quand même, c'est mon gagne pain. Je dois faire un certain effort même si ce matin là, ça me tente un peu moins. On inculque un petit peu la persévérance... je pense aussi qu'on forme une classe, on forme une entité pendant une heure. Moi je vois une heure chaque enfant dans le cadre du cours d'éducation physique. Je ne passe pas une 20taine d'heure comme les titulaires des classes. J'essaie pendant cette heure là de développer une certaine identité avec eux, de créer une espèce d'esprit de groupe. Puis donc la participation de tout le monde est souhaitable, elle est recherchée. Il y a des gens qui n'ont pas besoin d'être stimulés au niveau de la motivation pour toutes sortes de raisons. Mais il y a peut-être cinq ou six qu'il faut aller chercher. Je pense que c'est important.

C: Mais justement pourquoi c'est important d'aller chercher ces cinq ou six là ? Pourquoi est-ce que tu mets en place une situation pédagogique qui va aller chercher ces personnes là ? Est-ce que c'est l'équité qui t'anime aussi pour toi ?

EB3e1: Non c'est moins dans le sens d'équité à ce niveau là. Moi je pense que je suis là pour tout le monde. Il y en avait 25 ce matin là, moi je suis là pour tout le monde et il faut que j'essaie de trouver une façon, C'est sûr que ma mise en situation X ou Y n'impliquera pas tout le monde, il y aura toujours des gens que ça intéresse moins et d'autres que ça intéresse plus. Mais je suis quand même là pour intéresser tout le monde, je suis quand même là pour essayer d'influencer ou d'apporter un petit quelque chose à ma manière, de façon différente parce que les apprenants ne réagissent pas tous de la même façon, d'aller justement les chercher un petit peu. Ça peut être

simplement pas un mot, peut-être par un règlement collectif, par un geste. Il ne faut pas oublier mon objectif au départ qui est que je veux qu'on développe l'entraide au niveau de l'équipe en défensive. Alors quand tu es dans une équipe, les rôles peuvent être très différents, les apports peuvent être très différents... chaque personne a comme quelque chose bien précise à faire et puis si on veut développer l'entraide il faut que la notion d'équipe soit là... la notion de participation, ça va être ça... je pense quand même qu'il faut rechercher ça pour éviter l'isolement. Puis si j'en viens dans un sens plus général, au niveau de l'éducation dans une école je pense qu'on travaille un peu plus au niveau de la masse. Ça dépend des niveaux, ça dépend des endroits... quand il y a une structure murale ou parascolaire, là on peut aller chercher les gens qui en veulent un peu plus. Ça peut aller jusqu'aux rencontres inter-écoles, là on va aller chercher le potentiel chez ceux qui l'ont parce qu'on n'a pas tous le même potentiel au niveau athlétique, au niveau des pratiques ou l'intérêt. Il y en a parfois qui ont un intérêt plus grand malgré qu'ils n'ont de potentiel plus grand puis on leur donne une possibilité d'aller plus loin, comme l'enfant qui veut aller plus loin en mathématique ou en informatique ou dans les arts ou... on est une école primaire. On a un mandat général au niveau de l'éducation. Peut-être que par certains projets on va aller chercher les gens qui en veulent le plus. Ce n'est pas la place, en éducation physique, pour stimuler et de mettre en évidence les gens... c'est sûr qu'il faut penser aux gens qui ont un petit peu plus d'intérêts, de motivation, de potentialités parce que eux aussi peuvent décrocher. Si ma tâche n'est pas intéressante ou trop difficile pour des apprenants qui ont moins d'intérêts, ils vont décrocher mais je peux perdre aussi les gens qui ont plus d'intérêt si le défi n'est pas assez grand ou si je ne leur donne pas un petit peu de place de temps en temps. Mais j'ai un mandat plus général. Dans un cours d'éducation physique, ce n'est pas de l'entraînement que je fais, ce n'est pas du recrutement, ce n'est pas une préparation sportive à un match contre telle école. C'est un cours d'éducation physique.

C: Je note donc deux choses que trouvais très intéressantes. C'est que premièrement pour toi cette évolution, cette complexification est une façon d'impliquer les élèves. Puis deuxièmement, tu dis que tu es en éducation physique qui est fondamentalement une éducation pour tous, de la masse; donc contraire à la philosophie ou au fondement du sport: l'éducation physique ce n'est pas du sport, de l'élitisme, et donc n'est pas discriminatoire. C'est un sport pour tous si on veut voir. C'est une occasion de pratique pour tous où tout le monde a la chance de pratiquer... Bon! Pourquoi est-ce que tu n'as pas donné la chance aux élèves de faire les constats que toi même tu as posé? Par exemple, tout le monde ne monte pas au panier, tout le monde ne lance pas au panier, tout le monde ne touche à la balle, etc.? Qu'est-ce que ça aurait pu faire si à ton retour réflexif, tu les amenais au centre afin qu'ils posent ce constat?

EB3e1: C'est quelque chose qui aurait pu être fait. C'est quelque chose que j'aurais pu faire plus tard dans la séance mais en ce moment là j'avais plus le souci de mise en pratique, de mise en situation, c'est-à-dire d'engagement moteur. J'étais conscient qu'ils avaient eu un échauffement, pas inutile, qu'il y avait eu une phase au niveau des explications des règlements... on commence la mise en situation comme telle, ça allait quand même assez bien mais je voulais leur donner tout de suite l'occasion de la pratique. Alors je n'ai pas cherché à amener les enfants vers ça (découverte par questionnement), je leur ai donné tout de suite dans un souci de gagner du temps. Avoir eu peut-être plus de temps ou dans un autre contexte, probablement que j'aurais questionné les enfants pour les amener vers ça. Mais j'ai choisi de ne pas le faire dans un souci surtout de rythme, l'engrenage était bien parti comme ça, je ne voulais pas que ça soit trop long. Déjà que j'ai remarqué que ça pris un bon deux ou trois minutes pour donner les consignes... je ne voulais pas que ça soit trop long mais j'aurais pu le faire.

C: Mais peut-être que tu aurais pu gagner en terme de qualité si le constat venait des enfants. Évidemment tu as regardé et tu as vu des manques mais peut-être en posant des questions spécifiques, ça aurait pu faire un autre cheminement...

EB3e1: Je suis d'accord que ça aurait pu faire un cheminement intéressant mais... j'ai remarqué qu'en disant ça il y a certains élèves qui ont dit « oui, oui ». J'ai remarqué qu'il y a des élèves qui étaient d'accord avec moi, « oui, c'est vrai ». Il y en a qui était content de lancer souvent et là ils venaient de perdre ce droit là un peu. Il y en a deux ou trois qui se sont dit : « hé! Là je vais pouvoir lancer un peu plus », peut-être je vais avoir la chance de toucher le ballon un petit peu plus. Je ne l'ai pas amené là par un questionnement, c'est moi qui ai comme suggéré ça. Je me suis rendu compte que quand je le faisais c'est comme j'ai frappé dans le mur, et dans ce sens là les élèves étaient d'accord. Le message a quand même bien passé.

ENTREVUE N° 2 AVEC L'ENSEIGNANT B3

Évènement 1 (l'enseignant, pendant la phase de réchauffement discute avec certains élèves sur des thématiques n'ayant aucun lien avec l'objet d'apprentissage du jour)

C: Qu'est ce qui t'animait exactement ici lorsque tu faisais cela ? À quoi est-ce que tu pensais ?

EB3e2: De façon générale, j'essaie d'avoir chez les enfants une image non seulement de spécialiste de sport ou de pratique sportive là, je suis quand même une personne qui peut exercer une certaine influence... et puis j'aime, dans un souci d'éducation, dans un souci de créer des liens... je vois à peu près 500 élèves dans une semaine, je ne peux pas avoir des liens privilégiés avec ces 500, je ne peux faire comme un prof. dans une salle peu faire là... je trouve que c'est important d'écouter les enfants et de travailler certaines dimensions plus au niveau des relations humaines. Là, on parle d'enfants en adaptation scolaire là, d'enfants en difficulté d'apprentissage, les enfants qui sont rejetés dans l'ensemble. Ces enfants ont beaucoup de difficulté à établir des contacts parce qu'ils se sentent un peu différent et les autres en guillemet normaux les font vraiment voir assez vite qu'ils sont différents ou qu'ils ont des carences. Ces enfants là je les connais depuis un bout de temps. Le premier qui est venu me parler, tu as pu te rendre compte au niveau de la diction, moi je le comprends bien parce que ça fait un bout de temps je l'entends mais. C'est important pour lui de me dire la fin de semaine qu'il venait de passer... il était chez sa sœur. C'est un enfant qui a vécu la séparation familiale, il est allé passer la fin de semaine chez sa sœur, il est revenu... bon j'ai trouvé important, on est en réchauffement, phase préparatoire, c'est une occasion pour prendre quelques minutes pour développer des ... ce sont des enfants qui ont besoin d'être écoutés, ils ont besoin de parler. Ils n'ont pas toujours toutes les possibilités à ce niveau là. Le cours précédent cet enfant là m'avait dit qu'il avait hâte d'aller chez sa sœur pendant la fin de la semaine. Au cours suivant il m'en parle, alors je me suis dit, il faut que je respecte ça, il faut que j'honore ça dans le sens que c'est important pour lui. Il m'en parle avant, il m'en parle après alors vraiment là, j'ai voulu comme mettre l'emphase pour dire: « je suis content, tu as eu du plaisir. Tu as joué à tel jeu.. ». Le deuxième enfant; c'est un enfant qui aussi besoin d'attention. Il a un nouveau bracelet et je pense qu'il voulait me le montrer; de plus c'est un bracelet médical alors j'ai sauté sur l'occasion pour lui dire: « ce n'est pas un bijou, c'est vraiment quelque chose important, utilitaire, il faut le garder. Alors j'en ai profité pour mettre l'emphase sur cet aspect médical. Je sentais qu'il voulait me le montrer... peut-être que quelqu'un lui avait déjà dit que c'est important qu'il garde son bracelet tout le temps; peut-être qu'il n'était pas certain de garder tout le temps son bracelet. Mais si moi j'ajoute cette goûte là dans l'océan de ceux qui avaient déjà parlé, peut être il va dire: « Heu je pense qu'il faut le garder tout le temps ». C'est une façon de développer des liens, de créer un climat aussi.

C: Est-ce donc pour toi une façon de valoriser les enfants ?

EB3e2: Les enfants, dans une situation d'adaptation scolaire, sont des enfants qui ont beaucoup besoin d'être valorisés. Les petites victoires, il faut les mettre plus grosses parce que c'est bien important pour eux autres. Moi dans le fond, je n'ai rien à ciré de cette fin de semaine là; mais je veux dire pour lui c'est important, et je suis dans mon travail. Puis je ne me suis pas forcément forcé là, j'avais un intérêt. Je trouvais ça sympathique. Et c'est une façon de rentrer en relation avec les élèves.

C: Mais de façon générale, le concept de valorisation, de respect des élèves, est-ce que tu penses que c'est important pour un intervenant en éducation physique ?

EB3e2: C'est fondamental! On parlait de garçons et de filles... on a des classes ici en immersion française; il y a 4 classes pour les gens qui débarquent de l'Amérique du Sud ou de l'Europe de l'Est et qui se trouvent au Québec deux mois plus tard. Ils sont obligés aussi et je n'embarque pas dans le discours là. Que ce soient les femmes, les hommes, des vieux ou jeunes, les ethnies, les enfants déficients versus les enfants qui moins de difficulté; c'est des valeurs auxquelles je tiens... respecter les différences. Ça peut être aussi des intérêts aussi. Il y a des enfants qui sont très axés sur certaines choses et si toi tu n'es pas là dedans, mais là tu n'es pas à leur hauteur. Oui c'est important!

Évènement 2 (l'enseignant demande aux élèves si tout le monde est présent aujourd'hui sans vérifier minutieusement élève par élève les présences)

C: Ici on te voir faire la prise de présence des élèves. Pourquoi as-tu utilisé ce dispositif ?

EB3e2: C'est personnel ? J'ai toujours trouvé ça lourd de prendre les présences; à quelque part je pense que c'est une perte de temps mais c'est quelque chose qu'on doit faire au niveau sécurité. On est responsable des élèves quand ils sont à l'école. On doit savoir qui est là et qui n'est pas là. Parfois il y a des élèves qui quittent l'école avant la fin de la journée; alors c'est sûr qu'on doit assurer un certain suivi au niveau des parents. Ici on est à la fin de l'année, je connais plus les classes, un peu plus les élèves dans chaque classe. Pendant la première séance, je sais parce que j'avais travaillé avec ma liste, je ne les connaissais pas par cœur. Je vois 24 classes par semaine. Je ne connais pas par cœur le nom de chaque élève par cœur mais je sais qu'on est supposé d'être 25 et je vérifie si on est là et on est là. Eux autres, je savais qu'ils étaient à peu près 11. Je l'ai fait un peu dans un esprit « bon comment ça aujourd'hui ? Qui est là, qui n'est pas là ? Notre gang, est-ce qu'on est là aujourd'hui ? Il me semble qu'il en manque 1, il nous manque une brebis ce matin là. Il me semble qu'on 10 au lieu d'être 11. Quelqu'un me dit « Simon n'est pas là ». C'est une façon de rentrer en relation encore. Et en même temps je vérifie la présence. Nous sommes en 6^e année, eux autres il peut y avoir un peu d'école buissonnière à un moment donné. C'est moins un problème ici mais dans d'autres quartiers, cela est une réalité.

C: Donc pour toi dans un premier temps cela ne vaut pas la peine parce que c'est une perte de temps; et aussi la deuxième temps, c'est que tu es vers la fin de l'année. Est-ce que en début d'année tu aurais fait autrement ?

EB3e2: Je ne fais pas très souvent l'appel des noms avec la liste. Je trouve que c'est un peu long et fastidieux, mais je fais un peu plus. Parce que bon je n'ai pas très bien cerné le groupe encore depuis le début de l'année même si je les connais les enfants. L'année suivante, les enfants s'éparpillent alors ils forment des nouveaux groupes, puis pour prendre le pouls un petit peu des élèves j'ai besoin de ... il y a des noms que je ne connais pas carrément. Il y a toujours des nouveaux élèves aussi à chaque année. Je fini l'année et il y en a encore certains dont j'ignore le nom. Il y a des élèves de 6^e, ça fait 6 ans que je les vois mais je ne connais pas toujours leur nom...

C: Aurais-tu fais cela si l'administration de l'école avait une structure très rigide où il fallait amener à chaque heure le nom des absences ?

EB3e2: Je n'aurais pas le choix; vu qu'il y a une certaine latitude à ce niveau là. Je sais que les présences sont prises très formellement le matin à 8h; plus après le dîner aussi, un peu moins pendant la journée. Au secondaire, à chaque cours les présences sont prises sur un papier, tu mets ça dans une boîte, il y a quelqu'un qui ramasse ça. Au primaire il y a moins une pratique comme ça... et je trouverais quand même une façon pour que ça se passe plus rapidement. Je pourrais demander à un élève de prendre les présences, je pourrais demander aux élèves de cocher... je ne sais pas là, je varierais. Faire l'appel comme tel là, je ne ferais pas, systématiquement.

Évènement 3 (l'enseignant annonce aux élèves qu'il va changer la formation des équipes habituelles et pour cela il demande à deux élèves de former des équipes (2))

C: Pourquoi as-tu procédé dans cette séquence si à la formation de nouvelles équipes et pour avoir voulu que cette formation d'équipes se fasse par des élèves ? Qu'est ce qui t'animait ?

EB3e2: Comme pour les autres classes, j'ai deux objectifs principalement. Eux autres aussi ont des équipes formelles mais je t'avoue qu'avant ce cours là, je m'étais absenté un petit peu. C'est une façon pour moi de rétablir un petit peu le lien; je sais que les enfants aiment ça, de façon générale avoir cette responsabilité là. On est toujours en adaptation scolaire puis ce sont des enfants qui ont besoin de travailler au niveau de l'estime de soi, d'être mis en confiance, d'être valorisé. Ce qui fait que quand on leur donne une responsabilité... je ne les ai pas appelé chef mais responsable parce que chef ça fait un petit peu autoritaire et j'aime moins ce mot là; comme responsable je choisis les amis et ça me donne une certaine responsabilité, une certaine importance, ça fait un petit peu pour l'ego. J'ai voulu le faire parce que ce matin j'ai voulu un petit rétablir le lien... Je sais quand faisant ça il y aura des amis qui seront toujours choisis en dernier. J'ai choisi les deux responsables, deux élèves qui au niveau moteur se ressemblaient pour essayer d'avoir des équipes équilibrées, équitables le plus possibles. J'ai aussi pensé à ces gens là parce que c'est quelque chose que j'ai fait les années passées et je veux donner la chance à tout le monde de choisir à un moment donné. Ce qui évite d'avoir le fait que ce soient toujours les mêmes qui sont choisis en dernier. Parce que c'est un constat qui est un petit peu difficile; quand on prend toujours la même formule avec les mêmes élèves qui choisissent, ce sont toujours les mêmes élèves qui sont choisis toujours en dernier et à un moment donné au niveau de l'image de soi et de l'estime là, ça ne les encourage pas tellement. C'est comme un automatisme là « bon je vais être choisi en dernier ». Ce qui fait que j'ai tendance à choisir deux élèves qu'on est sûr qu'ils vont être choisis en dernier, comme ce sont deux autres élèves qui vont vivre ce stress là, et puis ce stress là est un petit peu distribué au courant de l'année. C'est plus de créer des liens, de créer une petite ambiance, de leur donner de quoi à dire dans le processus, c'est un peu de tout ça.

C: C'est donc parce que les élèves aiment ça souvent que tu...

EB3e2: Oui! Et oui j'aime ça varier. Comme la prise de présence là, en général je ne suis le prof qui va toujours demander aux élèves de s'asseoir à la même place tout le temps depuis que le cours a débuté. Je pense que le changement les stimule, les éveille, les garde sur le qui-vive un peu. Former des équipes, ça peut être utilisé ce qu'on a déjà fait, faire comme on vient de voir, je peux décider de faire moi même les équipes, je peux dire plus hasard : les yeux bleus là et les yeux bruns ici, je vais varier beaucoup la façon de former les équipes parce que je ne veux pas que les enfants se disent que « quand ça se passe je vais être choisi en dernier ». Je ne veux pas qu'il se fixe une image, je les garde sur le qui-vive... « Peut-être c'est moi qu'il va choisir, peut être je ne serais pas choisi en dernier », que ce soit le hasard ou. Je varie la formation. Il ne faut pas toujours faire ça de la même façon.

Évènement 4 (Alors que l'enseignant s'adresse au groupe-classe, il utilise des pronoms singulier comme « tu », « te », « toi », etc.)

C: Qu'est ce qui t'anime en utilisant cette forme singulière alors que tu t'adresses à un groupe ?

EB3e2: Premièrement je peux varier, je peux parler plus en terme collectif, euh. En ce moment là ce qui m'anime c'est parce que le groupe est plus restreint...

C: Mais j'ai aussi constaté que tu as utilisé cette forme avec les 6^e année ?

EB3e2: Oui, oui! Je veux peut-être... sûrement je veux aller chercher les élèves de façon plus personnelle. Quand on est toujours dans le collectif, quand on est toujours dans le nous, dans le vous, c'est peut être plus facile de se sentir moins concerné. Quand je dis tu, l'élève a peut être plus l'impression que je lui parle seul à seul. C'est une façon d'aller chercher les élèves, d'aller chercher leur attention, de stimuler leur intérêt, de la garder, d'aller les chercher en étant comme ça plus personnel. C'est vrai que je le fais aussi avec les grands groupes. Peut-être quand je veux passer un message d'une façon un petit plus décisive, je vais prendre une formulation plus de ce type là.

C: Donc c'est aller chercher chaque élève, capter son attention de façon plus particulière et personnelle même si le message est adressé à la classe.

EB3e2: C'est une façon de rendre le message plus personnel.

Événement 5 (Pendant qu'un élève était en activité (il court), l'enseignant parle à haute voix en lui disant de toucher au but, et ce plusieurs fois)

C: Qu'est ce qui t'animait ici lorsque tu disais à guillaume « touche au but guillaume, touche au but guillaume » ?

EB3e2: Guillaume, c'est un élève qui est un petit peu plus passif dans le cours. Il n'a pas son costume, c'est un problème là, mais ça va tout ensemble... il est moins intéressé, au niveau de la compréhension c'est plus difficile. Je pense qu'il a une crainte de l'effort premièrement. Là il était dans une situation où il avait le ballon et il avait une décision à prendre. Peut-être que ma façon de le dire était un petit plus brutale mais je voulais l'aider, en ce moment là je voulais l'aider, lui dire quoi faire, je voulais essayer de l'influencer. « C'est beau là, tu as l'engin dans les mains, tu as une possibilité de poser un geste positif pour ton équipe ». J'ai essayé de l'aider tout simplement et je n'ai pas voulu le juger nécessairement. Quand je lui ai dit « guillaume, écoute bien » ce n'est pas parce que je voulais dire qu'il a fait une erreur, qu'il n'a pas comprise et qu'il est nul. Mais je voulais dire par là que je voulais l'aider, qu'il était capable et que je croyais en lui. Tantôt je voulais t'aider, ça n'a pas marché mais là, je vais parler à tout le monde mais quand même tu es central parce que c'est toi qui avait le ballon et c'est toi qui avait donc la possibilité de marquer le point pour ton équipe.

C: Mais pendant que tu disais « guillaume touche au but » quel était ton état d'esprit en ce moment là ?

EB3e2: C'était plus au niveau d'encourager, de stimuler. C'est quelque chose qu'il a déjà entendu, qu'il a peut être déjà fait.

C: Pourquoi spécifiquement guillaume, avait-il une particularité ? Est-ce qu'il est un peu faible ? ou...

EB3e2: C'est clair... ça c'est peut-être plus au niveau inconscient. Un autre élève aurait fait la même chose, il y a des bonnes chances que j'aurais dit la même chose. Peut-être pas sur le même ton, peut-être pas avec la même approche mais... peut-être que j'aurais pu laisser passer aussi, ça dépend un petit peu du contexte mais comme je disais tantôt guillaume, c'est un élève qui semble être moins actif, plus passif donc... moins intéressé... manque de confiance en lui, c'est clair. Il a plus de difficultés d'interactions avec les autres. Dans cette classe là, c'est probablement le seul qui a plus de difficultés, donc j'ai essayé d'aller le chercher, le stimuler, l'encourager.

Événement 5 (l'enseignant demande la balle à un élève « Jean-Benoît ». Celui-ci lui remet la balle et adopte une position couchée. L'enseignant se met à expliquer un plan d'action aux élèves mais Jean-

Benoît est toujours couché pendant tout le temps de l'explication. L'explication ne semble pas être dérangée par cette attitude)

C: Est-ce que tu n'as vu Jean-Benoît couché pendant tout le temps de ton explication ? Si oui pourquoi as-tu adopté cette attitude qui consiste à rien lui dire ?

EB3e2: Je l'ai sûrement vu mais j'ai choisi de l'ignorer... dans le souci de mettre l'emphase vraiment sur la situation. Il y avait aussi un contexte de temps, ce n'est pas la fin du cours mais on y approche un peu et je ne voulais pas faire cela trop long. Je ne dis pas que nécessairement c'est un trop manque au niveau pédagogique parce que j'ai tendance à être très exigeant à ce niveau là, au niveau de s'asseoir pour écouter, de regarder quelqu'un qui nous parle, ne pas parler en même temps qu'une personne qui parle, lever la main... surtout dans une autre séquence là, il y a un enfant qui vient me voir, je lui dis « Alexandre lève la main, pourquoi tu viens me voir pendant que je parle, moi ». Je mets beaucoup d'emphase là-dessus. Là je pense que j'ai choisi de l'ignorer... question de temps, puis garder vraiment le focus sur la situation.

C: Mais est-ce que si on était en début de cours et que cette situation se présentait, est-ce que tu aurais agit de la sorte ?

EB3e2: Non!

C: Pourquoi ?

EB3e2: Parce que c'est quelque chose à laquelle je tiens. C'est une valeur éducative, c'est une attitude que j'exige au niveau des élèves et puis je me souviens très bien de le faire souvent.

C: C'est quoi cette valeur éducative ?

EB3e2: Bien c'est respecter la personne qui parle. Le droit de parole, il y a une personne qui l'a demandé et l'écoute il y a aussi une façon de le faire. Même à des élèves de 6^e année je leur demande de s'asseoir quand vient le temps de faire une intervention. Ils pourraient très bien rester debout mais avec l'expérience je me suis rendu compte que quand les élèves étaient assis je favorisais plus leur écoute que quand ils sont debout ou s'ils bougent encore ou si je leur laisse jouer avec le matériel. S'ils ont du matériel dans les mains je vais leur dire « arrête de jouer avec ton matériel ou arrête de faire du bruit parce que tu déranges l'écoute. Tu déranges la mienne, tu déranges ma façon de délivrer mon message, tu déranges les autres ». C'est une question de politesse.

C: Est-ce possible de dire que cela fait partie de la dimension sociale de l'enseignement, savoir vivre en groupe, savoir vivre en société ? Et est-ce que cette dimension fait partie du mandat de l'éducation physique ?

EB3e2: C'est un des mandats de l'éducation physique, développer des attitudes, développer des comportements. Ça fait partie du volet « éducation ». Je pense que c'est important... donner du respect à la personne qui parle, la politesse » Il y a des attitudes à avoir : comment on écoute, comment demander la parole. Je me soumetts à la même règle en tant que prof. Quand un enfant me parle, j'écoute.

C: Est-ce que si tu avais affaire avec une classe normale vers la fin du cours, tu aurais adopté la même attitude ?

EB3e2: Oui probablement! Voir même sûrement. Je suis aussi exigeant envers cette clientèle qu'envers une classe normale.

Événement 6 (Jean-Benoît, un élève laisse passer une balle, qu'il décide ne pas jouer parce qu'elle ne vient pas jusqu'à lui directement. L'enseignant, face à cette attitude de Jean-Benoît l'interpelle mais en utilisant beaucoup d'humour).

C: Pourquoi as tu utilisé cette façon de réagir, avec beaucoup d'humour ?

EB3e2: Possiblement cet événement a dû se passer après l'autre dont on vient de discuter. Peut-être inconsciemment c'est une façon d'aller récupérer son passage... Mais en règle générale je tiens beaucoup à l'humour. Je pense que c'est une façon d'aller chercher les gens, autant qu'on peut être calme, puis doux quand on parle à quelqu'un. Il y a des moments donnés où on hausse le ton mais il y a certains moments où c'est important l'humour. Rire de soi, je ris beaucoup de moi à un moment donné, surtout avec les plus jeunes là, il faut faire beaucoup attention avec les plus vieux. Je ris de moi, par l'humour je peux rire parfois des élèves... je pense que ça sa place c'est important. C'est une façon d'aller chercher les gens.

C: Donc pour toi ici c'est une façon d'attirer son attention à lui ?

EB3e2: Probablement si ma blague était bonne je pense qu'il a ri un peu et que ça attirer son attention mais aussi celle du groupe. Je pense que ça détendu un peu l'atmosphère. Peut-être sans référence, mais j'ai été quand même assez directif dans l'intervention précédente : « Guillaume ». Puis j'ai été très pointu plus pour sauver du temps, puis il faut que le message soit clair aussi là... parce qu'on a des élèves en difficulté d'apprentissage et ce n'est pas la même affaire... ce n'est pas aussi la première fois qu'on joue à ce jeu là là, mais ça fait plusieurs fois. Je trouve que c'est une belle mise en situation parce que c'est un jeu un peu plus intellectuel. Le baseball c'est un peu ce qui se rapproche un peu plus des échecs au niveau tactique, stratégie. Je ne dis pas que les autres sport n'en sont pas de stratégies... au niveau de la concentration intellectuelle, ça vient à l'occasion chercher un petit peu les échecs. Non j'aime faire des blagues, j'aime utiliser l'humour. Je pense qu'il a compris, il ne s'est pas senti juger, ça détendu tout le monde qui était dans le gymnase en ce moment là. Peut être que je sentais tout le monde lourd et que c'était vers la fin de la période, je pogne l'humour comme ça. Je le fais assez souvent. Je crois beaucoup à l'humour.

C: Qu'est ce que c'est pour toi un cours d'éducation physique ? Comment peux tu définir l'éducation

EB3e2: L'éducation physique est une partie du curriculum, qui s'insère dans un ensemble, dans un processus. C'est une façon de travailler certaines valeurs via la motricité. En mathématique on peut travailler certaines valeurs, absolument les mêmes ou semblables mais d'une façon différente... Mais moi au point de départ je suis quelqu'un qui exergue dans la motricité alors je me sers de la motricité dans un contexte éducationnel. Je pense que je m'insère dans un ensemble. Moi mon enveloppe, mon moyen privilégié, c'est le corps, c'est la motricité, mais à part ça je travaille les dimensions qui sont travaillées ailleurs à l'école d'une autre façon. Moi je trouve que l'éducation physique on est très privilégié dans ce sens là, parce que notre approche est plus globale que ce qui peut se passer dans la classe. On est plus multidimensionnel, on touche au moteur, on touche à l'affectif, on touche au social, on touche à l'intellect. Les autres matières le font mais elles n'ont pas la même possibilité d'aller aussi loin. Premièrement que le niveau moteur est abordé beaucoup moins dans la classe mais le fait d'être en groupe, dans le mouvement, en action, fait qu'il y a des dimensions qu'on touche et qu'on ne peut pas vraiment touchées ailleurs. Je trouve qu'on n'est vraiment privilégié dans ce sens là, nos possibilités sont très grandes de toucher à plusieurs domaines. Je me sers quand même de ce contexte là. Le code de vie à l'école, le respect à l'école, c'est la même chose en classe, dans le gymnase, dans la cour de récréation, dans le corridor. Vu que comme je l'ai dit tantôt, l'éducation physique est une éducation, une éducation par le sport.

ENTREVUE N° 3 AVEC L'ENSEIGNANT B3

Évènement 1: Les élèves sont en train de s'échauffer. L'enseignant, pendant ce temps, se déplace tout au long du gymnase, observe certains élèves, arrange le matériel d'organisation.

C: Pourquoi as-tu fait ce déplacement ici ? Comment est-ce que tu peux le justifier ?

EB3e3: Au départ du déplacement, je me suis intéressé aux portes ballons pour le placer dans un souci de sécurité, pour vraiment les adosser au mur. Ensuite, chose que je n'avais pas fait je crois dans la première séance, j'avais déjà placé les buts pour l'activité principale... alors tout en faisant un balayage là, je regardais les costumes, je regardais les montres, je regardais les ballons qui traînaient... en faisant un espèce de balayage visuel et en même temps en me déplaçant de façon complète dans le gymnase là je me suis intéressé à chaque but. Mais aussi ça m'a permis de voir certains élèves, de tenter le pouls de l'ensemble... alors je fais 3^e, 2^e, 1^{er} et je suis revenu vers la porte ballon pour ramasser un ou deux ballons qui traînaient dans un souci de sécurité, d'organisation. Je pense qu'il y a eu deux interventions sur les montres. Il y a un élève qui m'a donné sa montre parce que je lui ai dit que ce sont les règlements: il faut enlever les bijoux. Alors ça permis de me situer un peu, de prendre le pouls de la classe mais au niveau organisationnel, sécurité déjà entamer quelque chose puis vérifier quelque chose.

C: Mais là, exactement qu'est-ce qui t'animait quand tu allais vers un élève quelconque ? Qu'est ce que tu te disais intérieurement ?

EB3e3: C'était vraiment pour favoriser l'amorce du cours, puis de mettre en application les règlements. Il y a toujours une certaine procédure au début d'un cours. Il y avait un réchauffement. Il y a des aspects sécuritaires. Quand un élève rentre dans un gymnase, il est censé enlever ses bijoux, il y a un endroit pour les placer alors j'en profite pour vérifier ça. Il y avait seulement une élève qui n'avait pas son costume donc ça n'a pas été très long pour le vérifier. J'étais animé de faire respecter la procédure habituelle.

C: Est-ce que quand tu te déplaçais, tu te disais par exemple: « qui n'a pas encore enlevé sa montre ? Qui n'a pas son costume ? »

EB3e3: J'avais plusieurs choses; j'avais les ballons qui traînaient, j'avais. Bon je vais placer les coussins mais en même temps je vérifie un peu les costumes et les bijoux. ou les souliers détachés par exemple. Il n'y a pas eu mais ça aurait pu être ça. Il y avait plusieurs éléments qui m'animaient... Il y avait plusieurs éléments, c'est sûr que tu ne vois pas tout mais ce que j'ai vu je suis intervenu sur cela. Puis euh c'est dans un sens de faire respecter les règlements, la procédure et également au niveau organisationnel. Il faut aussi avoir à l'esprit toujours le fait d'avoir un plateau de travail sécuritaire.

C: Est-ce que dans la perspective de faire respecter les règlements et procédure, lorsque tu te déplaçais tu avais en tête un élève ou des élèves particuliers que tu voulais aller voir ?

EB3e3: C'est sûr que j'avais peut-être plus des considérations matérielles, mais là en discutant comme ça avec toi, je pense que l'élève à qui j'ai demandé d'enlever la montre, je l'avais déjà ciblé cet élève là. Éventuellement là si je le croisais je lui parlerais de cela. Je sais que c'est un élève, je crois Jean-Paul son nom, il a l'habitude de me donner sa montre parce qu'il n'aime pas la laisser dans la boîte car il a peur de se la faire voler. Il a déjà perdu une montre l'an passé alors je sais qu'il a l'habitude de me donner sa montre en main propre. Je la garde sur moi et je la lui remets à la fin du cours. Là probablement qu'il avait oublié et puis en y pensant je me suis dit: « il a

oublié » et je suis allé vers lui pour lui demander sa montre. C'était automatique, c'est comme une tradition là.

C: Est-ce que ce genre de comportement t'arrive souvent pendant ton enseignement de cibler un élève ou un groupe d'élèves parce qu'ils ont une caractéristique particulière ?

EB3e3: Je dirais que dans ma planification je ne peux pas dire que j'ai déjà catégorisé nécessairement certains élèves dans ma structure. Mais c'est sûr que ces élèves là je les connais depuis plusieurs années. Mais c'est comme ce cas-ci, même si je ne l'avais pas prévu de le faire... Parfois ça peut être ma stratégie de me dire « dans cette classe là il y a quatre à cinq élèves, je m'attends à ce que tel comportement se répète, j'aurai donc telle attitude, et tout de suite ». Et d'autre fois c'est plus ouvert, selon la circonstance là je vais donc agir. Mais j'ai déjà des catégories, j'ai déjà « tel élève, ça veut dire telle chose ». S'il ne présente pas ce comportement là ce matin là, bon ça va. Mais s'il le présente, ça ne surprendrait pas parce que je le sais déjà et probablement j'ai déjà établie quelque chose avec lui au cours précédent, puis c'est comme une espèce de séquence, c'est comme du pilotage automatique: si telle chose arrive, bang je vais faire telle chose. Ça peut être organisé, conscient et voulu mais il y a d'autres fois, c'est là et c'est un peu comme un réflexe ou une réaction. Si un élève présente, comme Andres dans le cours précédent, il n'avait pas attaché ses souliers... je m'attendais à ça et j'étais prêt. Il n'aurait pas pu me donner un argument pour s'en sortir parce que c'était déjà planifié. Peut-être pas là, je ne me suis pas levé ce matin et dire « Andres ». Mais je savais derrière la tête que probablement là, j'aurais encore des problèmes. Je sais ce que je lui ai déjà dit. J'avais entamé une espèce de démarche avec lui pour essayer de régler ce problème là. Alors inconsciemment on le fait ça avec chaque élève et on fait des petites catégories de la sorte.

C: Dans le cas d'Andres, c'est un cas de sécurité mais frise un peu l'impolitesse. Mais il y a certains élèves qui ont des limites sur le plan moteur, ils ont moins d'habiletés par rapport aux autres. Est-ce qu'il t'arrive de les catégoriser dans ton enseignement ? Et cette catégorisation est souvent à leur faveur ou à leur défaveur, pourquoi ?

EB3e3: On a parlé hier de ça, on doit donner une certaine attention à des élèves qui présentent une difficulté. Il ne faut pas oublier les élèves qui sont peut-être dans une espèce de zone grise, puis il y a des gens qui en arrachent un peu plus. Jean-Paul, c'est plus petit élève de sa classe. Jean-Paul, il y a des difficultés un peu à créer des liens. Probablement parce qu'il est d'origine ethnique. Ce n'est pas un québécois de souche. Il est petit et je pense que ça joue un peu en sa défaveur mais c'est un gars sympathique. Il est comme beaucoup le BB et c'est mon sport préféré. Je me souviens, peut-être que tu pourrais retrouver ça, dans la séquence précédente je lui parle des éliminatoires du BB professionnel, je sais qu'il aime ça. Probablement que c'est là que j'ai vu qu'il avait encore sa montre, mais je ne lui en ai pas parlé parce qu'on discutait d'autres choses probablement. Puis plus tard avec la séquence que tu viens de présenter là, je me suis occupé de la montre. Je l'avais déjà vu, je l'avais déjà en tête. Et puis lui, je sais qu'il aime ça, je sais qu'il aime discuter de BB avec moi. C'est une façon de l'aider un tout petit peu aussi.

Événement 2 (l'enseignant attribue une tâche à Dominique, une élève qui n'est pas en costume de sport et ne fait donc pas la pratique physique du cours d'éducation physique)

C: En quoi est-ce que tu pensais lorsque tu disais: « Dominique je vais te donner quelque chose. »

EB3e3: Dominique est une élève qui était malade ce jour-là et qui m'a apporté un billet de ses parents pour me dire qu'elle ne pouvait pas participer au cours. Alors la pratique ici à l'école, ce n'est pas rare comme pratique, c'est que l'enfant vient quand même au gymnase, à son cours d'éducation physique. On peut lui donner certaines responsabilités, ça dépend du contexte, ou l'enfant peut amener quelque chose à s'occuper. Dominique est une élève qui n'a pas de problème de

comportements, c'est plutôt une fille gênée, une fille intelligente mais qui a un petit peu de difficulté à s'exprimer. Si tu as remarqué, elle ne me parle pas, elle ne me répond pas pendant que je lui dis ça. Elle sourit, elle semble être contente de l'intérêt que je lui donne et de la petite responsabilité que lui donne. Elle est un peu indécise aussi, je voyais qu'elle comprenait plus ou moins là. C'est sûr que je n'avais pas encore expliqué tout le contexte. Mais c'est une façon... elle aurait pu rester sur le banc pendant toute la période et regarder faire, ça peut se faire. Parfois ils ont des recherches, des travaux à finir, ils viennent s'installer dans mon bureau, parfois ils peuvent m'aider dans l'arbitrage, ça dépend de leur condition physique et aussi un petit peu de leur attitude de ce matin là. Alors c'est une façon pour moi de lui dire « Dominique je ne t'oublie pas, tu ne te sent pas bien ce matin mais tu fais encore parti du groupe, tu es encore dans la classe puis je te donne un petit job ». Les élèves dans le premier groupe, si tu l'as remarqué, c'est eux même qui écrivaient au tableau mais j'ai voulu ici l'intégrer un peu plus dans le cours, la garder, l'intéresser un peu plus, probablement qu'elle aurait pu observer et n'aurait causer aucun problème. Mais j'ai voulu comme lui faire part que je ne l'oubliais pas et qu'elle faisait encore partie de la classe et que je vais lui donner une petite responsabilité, peut être que ça va être préférable que de rester assis sur le banc et regarder simplement ce qui se passe.

C: Est-ce que c'est donc pour toi une façon d'intégrer Dominique au groupe ?

EB3e3: Oui! C'est une façon de lui dire qu'elle est encore dans la classe même si elle n'est pas en activité physique. Elle est encore en apprentissage, peut être encore plus cognitif que moteur. Souvent, je ne me souviens pas si les fais, mais souvent je donne aux autres élèves de la classe le statut de cet élève. « Aujourd'hui Dominique est malade, elle est au banc ». Souvent le banc est synonyme de punition, pour les enfants là, parfois on les met en retrait sur le banc mais elle ce n'était pas son cas. Alors parfois je dis: « Bon Dominique ne peut pas jouer parce qu'elle est malade. Elle m'a apporté un billet de ses parents ». Parce que je veux rappeler aux élèves que c'est important, car ils ne le font pas toujours. Dominique m'a apporté un billet, elle est malade, elle est là et on n'oublie pas. C'est une façon de la garder dans le groupe.

C: Donc Dominique est sur le banc mais elle n'est pas en retrait du groupe ?

EB3e3: Non!

C: Comment peux-tu justifier cet acte pédagogique alors que souvent on dit que c'est le moteur qui nous intéresse en éducation physique ?

EB3e3: C'est clair que le moteur c'est un petit peu ce qui nous caractérise mais comme je l'ai mentionné hier il y a d'autres aspects qu'on touche éducation physique. Il peut avoir l'aspect cognitif, social et autre.

C: Mais quelle est valeur de l'éducation que tu essaies de travailler ici à travers Dominique ?

EB3e3: Ça montre aux autres élèves que même si au plan moteur on est indisposé, le cours d'éducation physique est encore important, on peut venir encore chercher quelque chose, dans une autre fonction, dans un autre rôle. Mais il y a aussi tout l'aspect, « tu n'es pas différent ». Tu n'es pas en santé ce matin... Je sais qu'elle avait faite une séance de radiation pour enlever une tâche qu'elle avait à une jambe. Il fallait qu'elle se repose pendant une semaine. Je pense que, elle, je lui montre qu'elle est toujours là et puis c'est la même chose pour les autres élèves. Ça leur montre qu'elle est encore présente dans la classe et que si ça leur arrive ils auront droit à un traitement aussi juste, ce n'est pas quelqu'un qui est rejeté. Je pense qu'il y a une dimension d'appartenance, il y a une dimension d'éducation qu'on doit travailler aussi.

C: Est-ce qu'on peut considérer que tu veux montrer ici la différence entre l'éducation physique et l'éducation sportive ?

EB3e3: Ça précise aussi aux autres collègues de l'établissement ce qu'est l'éducation physique. On est toujours un peu à la recherche d'une certaine reconnaissance de c'est quoi l'éducation physique. Je me suis toujours opposé aux professeurs qui utilisaient l'éducation physique comme moyen punitif parce qu'ils savent très bien que dans 99 % des cas les élèves aiment l'éducation physique. Je comprends qu'ils peuvent avoir des comportements qui doivent être sanctionnés immédiatement et si ça donne que 10 mn plus tard c'est l'éducation physique, il peut manquer son cours. Mais il y a des profs qui utilisent l'éducation physique comme moyen de punition qui n'avaient aucun rapport avec la situation dans laquelle l'enfant s'est retrouvée. Alors je me suis opposé à ça. Quand un professeur me dit: « il est en retard dans ses devoirs, je vais profiter de la période de l'éducation physique pour reprendre le terrain perdu. Je lui dis non. Moi je suis quoi la dedans. Je ne suis pas une soupape de sécurité. Je ne suis pas une donnée de période libre en guillemet. Pendant une heure cette classe là est sous ma responsabilité. Mais ce n'est pas seulement une responsabilité en temps mais c'est aussi une responsabilité pédagogique. Alors si un enfant n'est pas capable, pour une raison quelconque, à exécuter correctement des tâches sur le plan moteur, mais au moins il va rester avec nous, il va être intégré d'une certaine façon. Il peut avoir une certaine responsabilité. Mais sur le plan cognitif il va certainement faire des gains quand même, même si il n'est pas en action motrice, mais juste en regardant les autres, en écoutant les explications. C'est une façon de dire que c'est du sérieux ce qui se passe ici, ce n'est seulement du ludique ou de l'occupationnel ou de l'animation. Il y a des intérêts pédagogiques qui sont en jeu... autres que ceux qui se passent dans une classe mais qui sont, quand à moi, tout aussi importants et essentiels. Ça fait parti d'un tout.

Évènement 3 (l'enseignant présente la séance et son déroulement)

C: À quoi est-ce que tu pensais quand tu as dit: « aujourd'hui c'est baseball/basket-ball. Baseball, c'est comme la balle molle. Le kickball et beaucoup d'autres notions qui se ressemblent... » Pourquoi faisais tu ces parallèles ?

EB3e3: C'est important au niveau des savoirs d'essayer de faire des liens. Puis j'ai essayé de faire à partir des mises en situation qu'ils connaissaient de faire des liens. Je vérifiais jusqu'à quel point ces liens là étaient encore présents. Alors quand je leur parle de la balle molle, c'est quelque chose qui était quand même assez présent là parce que ça ne faisait pas très longtemps qu'on avait abordé ça. Quand je parle de kickball, c'est quelque chose qui faisait depuis plusieurs années, Baseball c'est un petit peu comme le sport professionnel ; peut être qu'il y a des enfants qui regardent un peu à la télé. La balle molle là, on ne voit pas ça à la télé, le kickball jamais ce n'est plus un jeu qui se passe dans les écoles. J'étais conscient que ce que je disais n'était pas quelque chose de nouveau mais je voulais vérifier jusqu'à quel point c'était dans leur esprit parce que ce sont des éléments qu'ils avaient vu peut être un an ou deux ans.

C: Ton intention était plus de vérifier ou de permettre aux élèves de comprendre ce que tu attends d'eux ?

EB3e3: J'essai souvent, parce que c'est dans notre job, de faire des liens entre les savoirs, les habiletés, les objectifs et les thèmes. Il faut des liens un moment donné, il faut mettre ça ensemble. Tel élément qu'on a déjà travaillé mais aujourd'hui on s'en sert dans un autre contexte, on appelle ça autrement mais on fait comme une suite de développement d'habiletés mais en même temps j'avais le souci de temps au niveau de ma présentation. Un peu comme dans ma première séance, si j'avais vu les yeux brillants de tout le monde comme voulant me dire: « Oui, oui le baseball, basket-ball, ça nous dit quelque chose, ta besoin d'en dire plus. en même temps je vérifiais ça ». J'aurais été moins longtemps dans l'explication des règlements si j'avais senti que

le rappel se faisait bien ». Mais comme dans le cas de la première séance j'avais senti que c'était à refaire pas mal, que les souvenirs étaient plutôt vagues... faire des liens entre les différents thèmes du programme et même temps vérifier la présentation, la compréhension dans le but de la raccourcir ou dans le but de l'animer d'une façon différente. Si je me rends compte que baseball, basket-ball, ça leur dit beaucoup de choses je n'irai pas dans toute la panoplie des règlements, j'aurais juste mettre en évidence deux ou trois éléments plus importants des règlements un peu plus critiques, plus importants ou plus difficiles à comprendre. Je n'aurais pas besoin d'y aller au complet.

C: Comment tu t'y prenais pendant que tu parlais pour savoir si tu les a rejoins ou pas ?

EB3e3: Je faisais un balayage de tout le monde et en même temps, j'avais tendance à être plus saccadé dans mon discours parce qu'il y avait deux ou trois élèves qui me dérangeaient parce qu'ils parlaient entre eux. J'avais tendance à hacher ma conversation parce que je voulais leur faire comprendre que j'attends un petit peu quelques secondes parce qu'ils parlaient entre eux. Il y a aussi tout le non verbal des enfants parce que quand je leur parle je suis tout le temps en train de faire un balayage de tout l'ensemble. J'ai la classe devant moi et ils sont disposés d'une façon assez simple pour permettre de faire des balayages et de voir, dans leurs yeux, etc. Il y a personne qui levé la main ou qui a dit: « oui, oui. Pourquoi tu nous dit ça là. On le connaît ce jeu là ». J'ai senti que, il y avait un fond de compréhension mais qui n'était pas suffisant pour tout de suite dire au bout de trente secondes, aujourd'hui on fait du BB ou du Baseball... puis tout de suite deux ou trois modalité et on va dans la pratique. Si demain matin je dis à une classe de 6^e année, par exemple qu'aujourd'hui on fait du ballon chasseur, je n'aurais pas à expliquer pendant très très longtemps. Ça va être automatiquement, ils vont savoir c'est quoi parce que c'est un moyen qui a été beaucoup sollicité. Mais ce moyen là, il a été moins, les liens ils ont les ont fait quand même assez bien, mais le jeu comme tel là, à leur disait moins. Alors j'ai dû investir plus de temps dans les explications.

C: Toujours encore pendant le moment de la présentation de l'activité, si je demandais donc qu'est-ce que je dois faire pour m'assurer de la compréhension de mes élèves, que dirais-tu ?

EB3e3: Tu pourrais carrément poser des questions, tu pourrais demander à deux ou trois élèves, est-ce que ça te rappelle quelque chose ? Ou bien explique-moi deux ou trois règlements de ce jeu-là. J'aurai pu faire ça. Peut être ça aurait été plus rapide, peut être pas. Mais dans ce cas là, simplement en mentionnant le nom de l'activité, j'ai vu que c'était un peu plus sceptique. Les gens avaient moins de souvenir.

C: Quels sont les critères sur lesquels tu t'es appuyé pour choisir tes activités (baseball, basket-ball) et aussi concevoir le contenu du cours ?

EB3e3: C'est sûr qu'il y a des références telles qu'elles au niveau des thèmes du programme. Le thème de la coopération opposition vu qu'on avait un objectif qui plus axé sur la défensive, un développement en défensive. C'est un thème en 6^e année qui est très employé. Déjà dans le programme on nous suggère de faire un certain nombre d'heure qui beaucoup plus important que les autres thèmes. Alors ce thème là, c'est sûr qu'il y a certain listing d'objectifs, puis il y a certaines activités qui se prêtent plus que d'autres, certains moyens d'actions qui se prêtent plus que d'autres pour essayer de tendre vers l'atteinte de ces objectifs là. J'ai voulu faire aussi un référentiel au niveau de leurs bagages, simplement au niveau des activités comme telles mais si on n'oublie les thèmes pour quelques instants là. Le baseball, on n'en fait pas à l'école mais il y a une référence assez forte parce qu'il y a une équipe professionnelle à Montréal, bon il y a des jeunes qui en font pendant l'été. La balle molle, c'est une façon plus sécuritaire d'aborder le baseball mais la balle molle, elle a une connotation plus féminine. Il n'y a pas beaucoup de filles qui jouent au baseball mais il y en a beaucoup qui jouent à la balle molle. Alors quand je parle de

balle molle, pour moi c'est beaucoup plus facile au niveau de la sécurité et de l'organisation matérielle parce qu'on n'a pas vraiment besoin de gangs parce que je choisis un ballon un peu... mais en même temps je m'en vais chercher les filles un peu plus. Le kickball, c'est comme un sport plus neutre, c'est quasiment une tradition autant que le ballon chasseur. Il y a certains sports que les élèves identifient un peu plus et en réclament plus. Ils en font à la récréation, au service de garde, ils vont aller voir leur animatrice et dire: « eh en éducation physique aujourd'hui Charles nous a fait jouer au kickball, on pourrais-tu en faire ? Il y a tout un référentiel qui se fait à ce niveau là ? Le basket-ball, c'était un gros morceau pendant trois cours cet hiver là, et en même temps je faisais des liens avec certaines activités.

- C: Si je résume, tu as tenu compte des activités précédentes, évidemment du programme mais est-ce que tu as tenu compte de ce qu'ils vont faire plus tard ? Parce que comme tu parles de lien, je suppose que ça veut dire que ce qu'ils ont vu dans le passé n'est pas déconnecté de ce qu'ils voient maintenant et de ce qu'ils vont voir plu tard.

EB3e3: Le lien futur est beaucoup moins évident dans le sens que c'est des élèves de 6^e année donc ils terminent. Je ne les reverrai plus, puis il reste moins qu'un mois d'école. Et sur le plan pédagogique là, la fin de l'année cède la place un peu plus à des événements, à des fêtes. Et j'ai en tête que ces élèves vont vivre ce que j'appelle une matinée sportive. On va se rendre dans un parc, il va avoir des rencontres interclasses, et il va y avoir de la balle molle. Il va y avoir certains éléments. Là c'est sûr il n'aura pas du baseball ou du basket-ball comme telle là. Mais je fais des liens avec ce qu'ils ont vu autant au niveau du programme mais aussi autant dans un cadre de « ça c'est votre bagage et on va s'en servir carrément pour des événements ». C'est sûr que les objectifs on les présente, peut être pas d'une certaine façon détaillée aux élèves, parfois on ne le mentionne même pas. On peut y revenir en fin de période, on peut parler un tout petit peu de ça et on dit: « aujourd'hui on a essayé de développer telle chose » ou peut le dire carrément. C'est sûr qu'on n'accordera pas dix minutes là-dessus. Je ne parlerai pas du programme pendant dix minutes. Je vais dire tel thème tel objectif. J'essaie aussi de faire des liens par rapport au bagage des moyens d'actions qu'ils ont connu surtout quand c'est des moyens d'actions qui vont être repris dans le cadre des événements spéciaux. Je vais faire des références.

- C: Ici tu as mis l'accent sur la défensive dans ton objectif, en fonction de quoi as-tu fais ce choix ? Ton objectif visait à développer l'entraide en défensive dans une équipe.

EB3e3: La défensive a déjà été abordée avec d'autres moyens d'actions d'une façon différente précédemment. L'attaque aussi a été abordée. Mais je trouvais que pour mon objectif, cette mise en situation là (baseball-basketball) mais beaucoup en lumière le travail défensif. Je trouve que ça ressort beaucoup. Parce que le travail en attaque ne demande pas de coopération. En fait c'est un seul élève face à l'autre équipe. Je lance le ballon, je fais le tour des buts, j'essaie de courir le plus rapidement possible, c'est tout, il n'y pas de collaboration en attaque. Si tu fais du basket-ball pure, là il y a toujours une interaction attaque-défensive, si du hand-ball, du hockey, ça... la nature du jeu met en relief le travail défensif parce que toute l'attention, toute la pression est comme sur eux. On doit récupérer le ballon, on doit faire nos trois ou nos quatre passes, on doit mettre le ballon dans le panier. et puis là un moment donné il faut que j'attende mon tour, si mon nom est inscrit au tableau plus tard bon... c'est facile de rehausser, de mettre en valeur l'aspect défensif parce qu'il est très évident. Je n'avais pas besoin de chercher de midi à quatorze heures pour l'expliquer aux élèves. En attaque qu'est ce qu'il y avait à dire ? Bon, c'est sûr attention ou tu lances le ballon, essaie d'être rapide, essaie de prévoir le positionnement des autres pour éviter le contact. J'aurai pu. J'en ai fait des références en attaque aussi. Un moment donné j'en ai aidé des élèves. Je leur ai dit: « essayer de lancer là ou il n'y a pas personne, essayer de lancer plus loin mais je n'ai pas mis beaucoup d'emphasis là-dessus ». La plupart du temps quand j'arrêtais ou quand je faisais des commentaires, c'était sur des aspects défensifs. Mais le jeu favorise ça, il met en évidence ça.

C: C'est donc dire que c'est la logique interne de la mise en situation mettant plus l'accent sur l'organisation défensive qu'offensive qui impose presque l'objectif pédagogique et donc tes interventions ?

EB3e3: Oui, exactement!

C: Ok! Toujours pendant ta présentation de la séance, tu as passé plus de cinq minutes à le faire et tu n'as qu'utilisé que le mode verbal ou tu as été le seul à parler. Ne penses-tu pas qu'il y a une limite à cette façon de procéder ?

EB3e3: Oui! J'aurai pu être un peu plus démonstratif dans le sens que j'aurai pu utiliser les élèves ou moi j'aurai pu démontrer. J'aurai pu utiliser le mode visuel en utilisant le tableau, je le fais à l'occasion. Là j'ai choisi d'être un peu plus magistral parce qu'en quelque part, mes attentes étaient que ce jeu n'était pas quelque chose d'inconnue comme telle. J'avais moins besoin d'illustrer au tableau où on peut présenter un bout de vidéo si on veut. On peut utiliser les élèves pour reconstituer des situations pour mieux comprendre des règlements. Mais j'ai choisi d'être plus magistral et j'espérais ne pas l'être trop longtemps. Parce que je croyais bien qu'au niveau des références ça irait plus vite.

C: Donc tu veux dire que puisque l'activité éducative n'est pas nouvelle pour tes élèves, tu as utilisé le magistral. Et dans le cas où l'activité est nouvelle, tu utiliserais un autre mode ?

EB3e3: J'ai une tendance à être magistral. Je suis un petit peu moins visuel au niveau de moyens techniques du tableau. Je l'utilise à l'occasion mais c'est clair que quand c'est nouveau, je bouge beaucoup plus, je démontre moi beaucoup plus et j'utilise les élèves pour démontrer. Ça devient beaucoup plus visuel, c'est moins théorique, c'est moins verbal, c'est moins magistral. On peut magistral et utiliser le tableau aussi mais si ç'avait été carrément nouveau, j'aurai pris des élèves, j'aurais mis quelqu'un au marbre, lance le ballon, fait le tour des buts, trois ou quatre on essaie de le retirer. Et c'est ça que j'ai fait sûrement il y a un an ou deux. Mais là je me disais 6^e année, sûrement qu'ils connaissent ça, donc je vais donner des informations strictement verbales, je pense qu'on va être capable mais il a fallu que j'investisse un peu plus. J'ai réalisé que les liens ne se faisaient pas.

Évènement 4 (à la fin de la présentation, l'enseignant distribue la parole aux élèves)

C: Pourquoi procèdes tu ainsi ? Qu'est ce qui t'anime ?

EB3e3: Pour vérifier la compréhension... Il peut y avoir une période de questions, assez fréquemment, pour les élèves qui n'ont pas compris ou qu'ils veulent en savoir plus. On essaie de limiter cette période. Si je trouve que le questionnement est intéressant et que ça amène, que ça ajoute il peut être quand même long. Si je trouve que les questions assez banales, je vais vite mettre un terme à ce questionnement. À quelque part c'était un peu ça que je cherchais, c'était l'interaction, c'est de les voir réagir, c'est qu'ils me donnent de l'information sur leur compréhension. Ce qui fait que par la nature de leur question, ça me donne un petit peu ce qu'est le degré de leur compréhension. Il y a une élève qui m'a demandé, je suis en défensive, j'attrape le ballon directement dans les airs, qu'est ce qui arrive ? C'est à peu près le règlement le plus banal, le plus facile en défensive. J'ai quand même réalisé que cet élève là n'est pas rendu loin dans sa compréhension ou elle comprenait mais elle n'était pas certaine et voulait vérifier. Ça c'est comme, selon moi, automatique.

C: Dans quel état étais tu pendant ce moment là ?

EB3e3: J'ai terminé ma présentation... bon c'est quelque chose qui est souhaitable... j'ai démontré de l'ouverture parce que j'ai accepté plusieurs questions ... des questions que j'ai trouvé un peu anodines mais auxquelles j'ai répondues sans nécessairement être intolérant ou agressifs mais j'avais la notion de temps en tête. En quelque part, je voulais qu'on soit efficace pendant cette période de question. Je voulais des bonnes questions, je veux donner de bonnes réponses, quelque chose de bref et aussi je veux de l'écoute. Ce qui était plus ou moins le cas là, il y en a qui jasait pendant ce temps là. Ça m'agaçait un peu mais ce qui me dérangeait le plus c'était de me dire: « mais là là, il faut que ça parte, il faut que ça commence ». Ça ne dérangeait pas de recevoir des questions sinon je n'allais pas suggérer pour en recevoir autant.

C: Est-ce tu avais en toi un certain seuil d'acceptabilité des questions des élèves ou pour toi toutes les questions étaient les bienvenues ?

EB3e3: Dans un souci d'efficacité... ça dépend je pense... si c'est un élève en difficulté qui me pose une question qui laisse à désirer, je vais plus la recevoir qu'un élève qui a d'après suffisamment d'expérience ou un élève qui n'a pas bien écouté pendant que je parlais. Je n'aurai pas la même réaction face à la même question. Quelqu'un en difficulté, oui je vais dire: « je vais respecter ta question ». Je ne suis pas là pour l'humilier devant tout le monde. Il est déjà probablement humilié d'avance face à toute sorte de circonstance dans la journée. Alors je vais être patient, je vais répondre et je vais peut être lui dire: « bon c'est une bonne question, tu voulais t'assurer ». Un autre élève va me poser la même question mais je sais que l'élève c'est plutôt la paresse intellectuelle de ne pas avoir écouté, peut être je ne répondrai même pas. Je vais lui démontrer que « peut être si tu avais écouté tantôt là, cette question tu ne la poserais même pas ». Ça va être non verbal même.

C: Est-ce dire que pendant ce moment là, ta réceptivité dépend de qui pose la question ?

EB3e3: Ça peut, oui! Ça peut. Il y a des éléments comme extérieur là qui vont comme teinter cette période de questions: l'heure, ça fait combien de temps qu'on est arrêté justement, c'est quoi la suite... ça là ça va être une préoccupation commune mais ça n'a pas nécessairement un lien avec eux. J'en voulais des questions, j'en ai reçu. Mais un moment donné quand j'ai senti qu'ils étaient un tout peu essoufflés là, comme le genre de questionnement... la moitié de la classe était comme décroché là parce que eux autres. Ils étaient prêts, ils se levaient pratiquement. Là j'ai dit ça suffit, on est prêt. Je voulais vérifier certaines choses, j'ai donné la chance à certains jeunes de s'exprimer parce qu'il y a des jeunes qui aiment ça poser des questions, ça les met un petit peu en évidence ou ça les rassure, ça dépend. Je connais les enfants, j'ai vérifié certaines choses. J'ai été expéditif pas parce que j'en avais contre l'exercice qu'on faisait mais j'avais l'aspect temps en tête. Mais j'ai quand même été respectueux. C'est sûr dépendamment de qui pose la question et la nature de la nature, il va avoir des réactions différentes.

C: Maintenant que les élèves t'ont fourni des informations pendant cette période, est-ce que tu t'en ais servies pour le cours ou pour concevoir et guider les cours suivants ?

EB3e3: Dans ce cas ci, c'était plus pour les besoins du cours. Je n'avais pas en tête les prochains cours.

C: Mais maintenant si tu fais une analyse des types d'informations que les élèves t'ont fournies, est-ce que tu penses qu'il y a des choses qui pourraient être prises pour améliorer la présentation de ce cours à une autre clientèle ?

EB3e3: Il faudrait que je puisse vérifier plus rapidement leur compréhension ou leur niveau de rappel ou leur capacité à faire des liens et le réaliser plus rapidement. Ça m'a pris plus de temps pour le réaliser. J'aurais coupé court à mon approche et changer mon approche. J'aurais pu considérer

comme un nouveau jeu carrément parce que j'ai fini par réaliser que la plupart se souvenait plus ou moins de ces jeux là finalement. Alors j'aurai dû la considérer comme une nouvelle mise en situation et traiter comme telle puis de l'aborder d'une façon différente comme on l'a dit tantôt.

C: Penses-tu qu'il est important d'un éducateur physique d'être sensible ou d'être ouvert aux élèves ?

EB3e3: Quand on dit que les apprenants ont des droits, je ne dirais même qu'ils ont aussi des responsabilités et des devoirs. Et c'est un peu leur donner une place, l'apprenant à une place dans son apprentissage. Je pense que quand je dis ils des droits, ces enfants là ont droit à une certaine éducation. Mais à des droits sont souvent associés des devoirs, ils ont des responsabilités aussi. Quand je suis un apprenant, je dois me mettre dans la peau d'un apprenant et avoir des attitudes d'un apprenant aussi. Je dois me mettre dans un contexte pour favoriser l'attention. Je dois me présenter là avec une ouverture d'esprit et tout ça. Le fait de recevoir leurs questions, puis leurs commentaires et leur donner des responsabilités, ça leur montre peut-être d'une façon indirecte qu'ils ont un rôle à jouer dans leur apprentissage. Ils ne sont pas seulement là pour recevoir et gober tout. C'est sûr qu'ils vont les mettre en pratique mais dans la préparation et au-delà de l'exécution, ils ont une responsabilité, ils ont un rôle là-dedans. On les considère comme partie prenante au niveau de l'apprentissage en leur donnant carrément des responsabilités. C'est sûr que si je fais mon discours de façon magistral et je ne tolère aucune intervention, aucun écart au niveau de l'attention, je veux un silence total, je n'encouragerai pas nécessairement des questions. Peut-être je n'en voudrais non plus, puis peut-être ça peut-être correcte dans un certain contexte, de ne pas en recevoir de questions. Mais je pense qu'en règle général, on veut situer l'enfant dans son apprentissage, on veut lui dire qu'il a une place et une façon, c'est de le responsabiliser et de lui permettre de s'exprimer sur les contenus. En retour au calme, c'est quelque chose qu'on va faire. Je le fais souvent en disant: « avez-vous des questions sur le cours d'aujourd'hui ? Avez-vous des commentaires ? ». Alors c'est une façon de les responsabiliser, puis de les impliquer dans leur apprentissage.

Évènement 5 (une élève dans l'équipe en défensive fait le tir au panier au bout de deux passes de ses coéquipiers au lieu de trois. C'est une règle fondamentale du jeu qu'elle vient ici d'enfreindre. C'est donc une faute pour son équipe. En principe l'enseignant doit accorder le point à l'équipe adverse et passer à un autre élève lanceur. Mais l'enseignant décide d'accorder une faveur à l'équipe en défensive, donc à cet élève en permettant la reprise du jeu).

C: Pourrais-je savoir ce qui t'a animé en ce moment précis lorsque tu as accordé une faveur à cet élève ? Pourquoi as-tu fait cela ?

EB3e3: Au départ j'avais dit dans mes explications: « que il se pourrait que ça soit un peu brouillon au début mais on va se jeter à l'eau puis on va voir ce que ça donne, et puis on s'ajustera ». Alors ça c'est comme une première séquence du match. L'équipe en défensive fait une erreur, ne respecte pas une des consignes en défensive. Et puis j'ai choisi d'intervenir tout de suite parce que ça me montrait que tout ce que j'ai fait avant, au niveau de la préparation... il y a eu une erreur assez fragrante là mais je n'ai pas voulu, avec le grand marteau du juge, frapper sur la tête du clou et être strict, coercitif... j'ai dit: « bon il y a une erreur ». Mais l'erreur je l'ai située collectivement, je n'ai pas vraiment ciblé l'élève parce qu'au bout de compte c'est élève qui au bout de deux passes à lancer au panier, c'est elle qui a gaffer dans le fond là. Mais je ne voulais pas, pas nécessairement parce que c'est un élève en difficulté ou pas, c'aurait été n'importe qui j'aurai probablement eu une attitude plus global. « L'équipe, l'équipe, vous avez erré, vous vous êtes trompé » et puis quand je donne une chance, c'est un peu pour dire on va reprendre l'explication, ce n'est pas grave, ce n'est pas dramatique, on est en train d'apprendre, on a droit à l'erreur. Puis quand je me vire de bord et je parle à l'autre moitié de la classe, je leur dis: « vous avez droit à l'erreur, vous aussi. Ça se peut là, on n'est pas en situation d'entraînement, où c'est dramatique, où le rendement doit être obtenu d'une façon drastique ou radical. » Je leur ai dit: «

vous allez avoir le droit de vous tromper vous autres aussi ». Il y a un souci d'équité parce que les jeunes inévitablement ils vont dire: « pourquoi tu leur laisses une chance, j'espère que tu vas nous en laisser nous aussi ». Je vais déjà au-devant de ,a parce que je le sais ça qu'ils vont me le dire. Ça pas été long je me suis viré de bord et je leur ai dit: « vous aussi vous allez avoir votre chance tantôt », et même deux, je pense qu'ils ont eu chacun d'eux. Je n'ai pas ciblé l'élève, la responsabilité a été commune à cause que je travaillais la défensive, l'entraide en défensive donc on parle plus collectif que moins des éléments individuels additionnés ensemble qui donne une action défensive mais plutôt des attitudes de groupes. Je pense que plus tard j'ai réalisé qu'il y avait des élèves qui comptaient le nombre de personnes qui touchaient au ballon au lieu de compter le nombre de passes. Si on fait deux passes, il peut y avoir trois personnes qui touchent au ballon mais il n'y aura pas eu trois passes. Alors je pense qu'il y a un petit mélange à ce niveau là.

C: Est-ce donc une façon pour toi de laisser du temps aux élèves afin d'apprendre les règles du jeu ? de les assimiler ?

EB3e3: Oui! L'erreur n'est pas grave ici. On vient de commencer l'activité, on ne va pas dramatiser la faute. Je serai sévère, plus exigeant plus tard si ça fait une ou deux fois qu'on répète l'activité. Mais comme finalement c'est quelque chose qui est relativement nouveau, on a toujours droit à l'erreur quand mais la tolérance peut varier. On se sert de l'erreur ici dans un souci d'apprentissage, on vit avec l'erreur, puis on en profite pour faire du renforcement, et on l'utilise à bon escient.

C: Est-ce une façon pour toi de manifester une certaine compassion ou une certaine écoute envers les élèves ?

EB3e3: Le terme compassion, je le trouve intéressant mais j'aime mieux celui d'écoute dans ce sens que « on est là-dedans ensemble ». Je suis l'enseignant, c'est sûr que j'ai un certain statut, vous êtes des apprenants et vous avez aussi un certain statut mais ce matin on a comme un objectif commun, on essaie d'apprendre et puis euh... c'est par le plaisir forcément qu'on apprend aussi là. Ça aide le plaisir à apprendre, quand l'apprenant est dans un contexte joyeux, un peu plus intéressant, ça favorise l'apprentissage, probablement qu'il y a des études qui ont déjà démontré ça, quand on a du plaisir, quand on est bien dans une situation d'apprentissage, peut-être qu'on met beaucoup plus de chances de notre côté d'apprendre finalement... c'est tout le climat, je dirais, qui entoure l'apprentissage. C'est une façon de leur dire que moi aussi j'ai droit à l'erreur. La tolérance, elle peut venir des deux côtés parce que moi aussi je peux faire des erreurs un moment donné. Je peux mal expliquer un jeu, je peux mettre tromper, j'ai pensé telle chose, je ne l'ai pas vu. Bon! Si eux ils ont droit à l'erreur, éventuellement moi aussi je peux peut-être récupérer ça puis dire: « moi aussi j'ai droit à l'erreur, moi aussi je pourrais avoir une chance entre guillemet, puis on est ensemble, on est dans ce bateau là ensemble en train d'apprendre, puis on a le droit de se tromper du moment que l'intention est bonne, que l'effort est là, que la participation est là. Le résultat, il est important, moins dans le sens victoire défaite parce que... comme tu as pu remarquer je n'ai pas tenu compte des points, on n'écrivait pas les points au tableau, je ne savais même pas les points. Puis dans l'ensemble, les élèves... c'est sûr qu'il y en a qui l'ont dans la tête, le pointage mais il n'y a personne qui a dit à l'autre: « on a gagné », il n'y a personne qui est sorti du cours: « on a perdu ». Oui, tu as le droit de compter des points, je ne peux pas empêcher des gens d'avoir le pointage en tête mais moi je n'ai pas mis d'emphase là-dessus. Les élèves me connaissent plus depuis un certain nombre d'années, moi j'accepte plus la participation... il y a un rendement là car on essaie d'atteindre les objectifs fixés mais ça ne s'exprime pas en terme de victoire défaite. Ça s'exprime plus en terme de satisfaction de l'effort, j'ai participé je suis content de moi, on a gagné, c'est bien; on a perdu, ce n'est pas plus grave que ça, on se reprendra. Puis le cours suivant je vais probablement jouer avec d'autres élèves, ils vont

changer d'équipe alors qui perd ? qui gagne ?, ce n'est pas un climat là qui est comme gardé pendant plusieurs cours... mais le terme écoute, je l'aime bien.

C: Mais quand tu dis « bravo » à un élève suite à une prestation motrice, quels sont les critères qui sous-tendent ce type d'évaluation, est-ce parce que l'élève a réussi le lancer, est-ce à cause de la construction collective ? C'est quoi tes critères de jugement ou d'appréciation ?

EB3e3: Les critères sont variables, ils peuvent plus collectifs, comme plus personnels. Dans ce cours là, je pense que mes renforcements étaient plus probablement collectifs qu'individuels. J'en ai eu des pensées plus individuelles pour des élèves que je sais qu'ils en ont plus besoin. Mais je pense que globalement c'était plus: « votre équipe en défensive, bons comportements, vous avez fait ce qu'il fallait faire, je renforce ça, j'encourage ça ».

C: Les critères étaient-ils plus orientés sur des tactiques ou des techniques ?

EB3e3: En fait, je n'ai pas d'emphase sur la technique. Je n'ai pas dit nécessairement comment faire des passes, comment lancer au panier. Ça ce sont des éléments qui ont été déjà travaillés. La passe, que ce soit à une main ou à deux mains, avec un bon ou... le lancer aurait été à deux mains ou à une main... c'est plus important au niveau collectif que le résultat.

Évènement 6 (Julien, un élève de la classe est placé au marbre pour lancer. L'enseignant de côté l'observe. Julien lance et l'enseignant intervient en lui demandant de recommencer son lancer)

C: À quoi est-ce que tu pensais en ce moment là lorsque julien était placé pour lancer et qu'est ce qui s'est passé dans ta tête pour que tu demandes à julien de reprendre son lancer après ?

EB3e3: Julien a lancé, ok! Je lui ai demandé de recommencer parce que je voulais lui dire que ce n'était pas lui qui est en cause, o.k. Lui peut-être qui se sentait plus lésé dans ce sens que si l'équipe en défensive avait gaffé puis j'aurais rien dit, probablement que j'aurais donné un point à son équipe automatiquement, c'était comme si je lui enlevais un point là, peut-être, o.k. Julien, c'est l'élève qui m'a donné le plus de difficultés dans ce cours-là. Ça c'est mal terminé, ça c'est terminé par une petite discussion dans mon bureau là. Peut-être que je voudrais le cibler là au niveau comportement, mais je pense que j'ai fait une pause dans le sens que: « tu vas lancer quand je vais te le dire ». Pour la sécurité de tout le monde, c'est quand je dis: « au jeu, qu'on lance ». Et puis la plupart des enfants le faisaient, même si je ne l'ai pas dit comme tel dans les consignes: « l'enfant se présentait au marbre, il avait le ballon et attendait, il me regardait », parfois je lui faisais un petit signe ou je dis « au jeu » et là l'enfant lançait. Je pense que julien attendait ça là, que lui dise « au jeu », que je lui dise de lancer.

Évènement 7 (c'est la phase de retour au calme. L'enseignant rassemble les élèves et leur demande s'ils ont des commentaires ou des questions. Il posait des questions comme est-ce que tu as compris ce jeu ? Tu as compris ce qu'on essayait de faire ?)

C: Que cherchais tu ici en posant ces types de questions aux élèves ?

EB3e3: C'est clair que sans mettre énormément d'emphase, en début du cours on essaie de dire quel thème ou quel objectif on poursuit là dans la séance d'aujourd'hui. C'est sûr qu'on peut faire des réflexions ou des commentaires pendant la pratique comme telle, mais pendant le retour au calme par des questions ou des commentaires c'est une occasion de fixer un petit peu l'apprentissage. Je crois beaucoup que verbaliser, ça aide à l'apprentissage, ça aide à fixer l'apprentissage. Ici il y avait un contexte de temps, la cloche avait sonné et on ne pouvait pas prendre énormément de temps, mais comme c'était des élèves de 6^e année je pouvais me permettre de les garder un peu

parce que c'est moins long pour eux de se changer, puis de se préparer pour la suite de la journée. Mais c'est bon de faire des retours sur justement ce qu'on essayait de travailler, puis par un certains questionnements, par des commentaires j'aurais pu peut-être faire des liens. Bon je n'ai pas reçu beaucoup parce que les enfants voulaient s'en aller là, c'est clair. Mais j'ai essayé de faire passer qu'on a essayé de travailler quelque chose ce matin, voici je vous le rappelle.

C: Mais quand tu dis un retour, c'est de quelle nature ?

EB3e3: Réflexif.

C: Ok! Penses tu que ce processus réflexif sur les comportements et les actions des élèves pendant la pratique par les élèves eux-mêmes est important en éducation physique ?

EB3e3: Oui, c'est important, mais ce n'est pas toujours facile à réaliser à chaque. Mais en étant un petit peu plus global... parce que quand je parle de commentaires, ce sont les sentiments des élèves... j'aime ou je n'aime pas, je suis conscient de ça. Les questions, ça peut être un peu sur la mise en situation. Une question peut aussi avoir aucun rapport avec le cours. Les commentaires sont plus émotifs alors les questions sont plus sur le contenu. Je m'assure là... là j'ai été obligé de le faire moi même. La réflexion que je voulais qu'ils fassent, cet espèce de rétroaction là, ils en ont faite une je pense même s'ils l'ont moins verbalisé, j'ai dû la faire à leur place à cause du contexte de temps mais je trouve ça essentiel. Moi en tout cas, je pense que c'est vrai pour la plupart des gens quand tu leur permets de parler de leur apprentissage, ça fait partie prenante du processus d'apprentissage. Ça peut se faire pendant l'exécution mais souvent quand l'exécution est terminé, il y a déjà une certaine formalisation, l'apprentissage est déjà rendu à certain niveau, probablement pas fini dépendant des élèves, il y a des élèves qui sont rendus plus loin que d'autres, mais ça leur donne une occasion je pense de fixer un petit peu, de préciser des choses, puis on pourra réinvestir plus tard à ce niveau là. C'est un processus important, justement pour leur donner une certaine place dans leur apprentissage mais par leur questionnement ou par mon questionnement, parce que c'est peut-être moi qui va être un peu plus directif à ce niveau là, ça dépend de comment ça s'amorce, peut être je vais carrément poser des questions aux élèves pour vérifier ce qu'ils ont retenu. Bon il faut aller assez vite au-delà des sentiments là pour arriver au niveau de l'apprentissage, dans le corps de la leçon. Je trouve ça essentiel même, comme l'étape de la familiarisation, comme la mise en pratique va se faire par des essais et des erreurs... je pense qu'être capable de parler de ses apprentissages ajoute quelque, ça ancre les choses.

C: Ok! Ici tu viens de données des arguments du point de vue de l'élève mais est-ce que le retour au calme est important pour toi en tant qu'enseignant ? Si oui, en quoi est-il important ?

EB3e3: Ici c'était comme la classe du centre, j'ai trois 6^e année. Je vais comme faire des choses avec eux, vérifier et m'en servir après. Autant que je les fais à ma première séance et ça m'a aidé dans cette séance là qui était la deuxième de 6^e, ainsi cette séance là va m'aider pour la 3^e, donc il y a du cours terme. Mais éventuellement quand je vais refaire cette activité là, peut-être que je vais la faire vivre à des élèves de 5^e année aussi éventuellement. Ça va m'aider si je l'aborde avec d'autres niveaux. Dans ma pratique, j'écris toujours deux ou trois commentaires là de la journée... je planifie mes journées mais je de la place pour dire mettre plus d'emphasis là-dessus ou « ne pas oublier ça ». Il y a une triple fonction le retour au calme ou peut-être plus, il y a une partie réflexive pour l'apprenant, il y a une fonction carrément physiologique (retour à l'état physiologique initial de l'organisme), mais aussi une partie informative pour mes interventions, essayer de ne pas oublier certains aspects, mettre plus emphases sur d'autres ou laisser de côté certains éléments, c'est sûr qu'il faut que je me serves de ça. Le retour au calme n'est pas obligé d'être long mais il faut savoir qu'autant que le réchauffement appel une certaine procédure, une certaine amorce (on commence quelque chose), autant il faut bien finir. Et il faut qu'il y ait une transition aussi; là tu quittes ton rôle d'apprenant plus moteur, souvent après ça ils vont dans leur

salle classe pour du travail plus académique là, il faut qu'il y est une cassure, une certaine transition là: « bon ça c'est fini, on ferme cette porte là puis on prépare la prochaine porte », c'est une autre personne qui va l'ouvrir mais il faut qu'il y ait une belle transition entre deux activités... c'est essentielle aussi bien sur le plan physiologique qu'intellectuel. Il ne faut pas que... on est en plein cours, la cloche sonne et tout le monde garoché de gauche à droite pour partir, non il ne faut pas que ça finisse comme ça. Le retour au calme a plusieurs fonctions et est multiforme dépendant de la classe qu'on a.

